

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉCO-ONTOGENÈSE ET ÉDUCATION :
LES RELATIONS À L'ENVIRONNEMENT
DANS LE DÉVELOPPEMENT HUMAIN
ET LEUR PRISE EN COMPTE
EN ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT
DURANT LA PETITE ENFANCE, L'ENFANCE ET L'ADOLESCENCE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
THOMAS BERRYMAN

MARS 2002

REMERCIEMENTS

Malgré les très longues heures de solitude et d'isolement nécessaires à la rédaction d'un mémoire issu d'un processus de recherche théorique, la réalisation de ce travail a été accomplie en conservant des liens avec un réseau qui a nourri et soutenu cette démarche.

Je tiens avant tout à remercier Nicole Gagnon. Son aide fut précieuse, notamment par ses minutieuses relectures. Nous nous accompagnons intimement dans la vie depuis maintenant dix ans et nous partageons aussi une passion et un émerveillement face à de nombreuses dimensions de la présence au monde.

Il m'importe de remercier Lucie Sauvé qui a agi à titre de directrice de la recherche. Au-delà de ce rôle de direction, je tiens à souligner une agréable complicité et de nombreux accords concernant des enjeux associés à l'éducation relative à l'environnement. Nous nous sommes rencontrés il y a maintenant quinze ans alors que j'étais actif en éducation relative à l'environnement en milieu non formel, au Centre de la montagne, et alors qu'elle entreprenait sa trajectoire de chercheure dans le domaine. Le forum Planèt'ERE de 1997 fut une heureuse occasion de reprendre contact.

Je tiens aussi à remercier les professeurs qui ont agi à différents moments à titre de jury de ce projet de recherche et de ce mémoire : Christiane Gohier qui en a suivi tout le parcours, Louise Julien qui en a évalué l'aboutissement et Juan Wood qui a évalué la recherche alors qu'elle était au stade de projet.

Cette recherche a aussi bénéficié du support de ma mère, Irène Blanchet, qui est pourtant hospitalisée depuis près de deux ans dans la région de Québec d'où je suis originaire. Cette période et ces retours fréquents à Québec ont été enluminés de peines, de souffrances et d'inquiétudes, et aussi d'espoirs, de joies, de tendresses et de réminiscences. Ils éclairent le regard porté sur les rapports au monde.

Je suis aussi très reconnaissant envers Patricia Fontes, de l'Université de Minho, à Braga, au Portugal, ainsi qu'envers mes collègues de l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE). Patricia Fontes et l'AQPERE m'ont chacun invité à présenter des communications qui ont été autant d'occasions de peaufiner ma lecture et mon analyse des relations à l'environnement dans l'ontogenèse et aussi de les partager avec des acteurs du domaine.

Je suis aussi reconnaissant envers mes amis Lorraine Bonneville et Claude Lefrançois qui m'ont mis sur cette piste, il y a de nombreuses années, alors qu'ils étaient étudiants à la maîtrise en études environnementales à l'Université de York à Toronto.

L'aide financière de deux programmes de bourses fut un appui précieux afin d'encourager le processus et afin de permettre la réalisation de ce mémoire dans des conditions matérielles plus faciles. Cette recherche a ainsi bénéficié de la Bourse Denise-Véronneau en éducation 1999-2000, de la Fondation UQAM, ainsi que de la Bourse du Programme de bourses aux étudiants de maîtrise et de doctorat 2000-2001, du Bureau des études de l'UQAM. Je tiens à remercier les responsables de ces deux programmes et particulièrement la Dr Suzanne Véronneau-Troutman d'avoir créé ce fonds au nom de feu sa sœur, la professeure Denise Véronneau. L'UQAM est un réseau de professeurs, d'autres professionnels, d'employés ainsi que d'étudiants qui contribuent tous à la vie de l'esprit lors d'une recherche. Je remercie ceux et celles que j'y ai côtoyés.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
PREMIÈRE PARTIE	
PROBLÉMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET MÉTHODOLOGIE.....	4
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE : QUELLE ÉDUCATION? QUEL ENVIRONNEMENT? QUEL DÉVELOPPEMENT?.....	5
1.1 L'environnement, un problème – l'éducation, un moyen de le régler.....	6
1.2 Confondre les enfants et les adultes.....	8
1.3 L'obsession du futur	8
1.4 D'autres environnements, d'autres développements	9
1.5 Un mutisme sur les autres liens entre environnement et développement	11
1.6 Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement	12
CHAPITRE II	
CADRE CONCEPTUEL : ÉCO-ONTOGÉNÈSE, ÉDUCATION ET ENVIRONNEMENT	14
2.1 Éco-ontogénèse.....	19
2.1.1 Le corpus de l'éco-ontogénèse	24
2.1.2 Le corpus de l'ontogénèse.....	29
2.1.3 Petite enfance, enfance et adolescence.....	31
2.2 Éducation	32
2.2.1 Éducation et situation éducative.....	32
2.2.2 Éducation relative à l'environnement.....	40
2.3 Environnement.....	45
2.3.1 Le regard sociologique	46
2.3.2 Quelques constructions sociales de l'environnement et de la nature	47
2.3.3 Le désenchantement d'environmentalistes	48
2.3.4 Renouer avec d'anciens regards sur la nature et nouer avec des nouveaux	50
2.3.5 Et alors... l'environnement? La nature?	52
2.4 Vue d'ensemble des définitions retenues et construites	54
CHAPITRE III	
CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES	56
3.1 Dispositions épistémologiques : bref récit de vie sur les rapports aux savoirs.....	56
3.1.1 1974-1980 : nature, écologisme et socialisme.....	57
3.1.2 1980-1983 : magie des sciences de la vie et puissances biométriques.....	59
3.1.3 1983-1999 : pratique réflexive en éducation relative à l'environnement.....	59
3.1.4 1999-2001 : les dispositions épistémologiques à la maîtrise en éducation	61

3.2	Type de recherche, approches et stratégie générale.....	65
3.3	Stratégies spécifiques et procédures	69
3.3.1	Constitution du corpus	70
3.3.2	Choix de catégories d'analyse et mise au point d'un instrument	71
3.3.3	Analyse : analyse verticale, condensation et interprétation (deuxième partie du mémoire)	71
3.3.4	Synthèse et discussion : analyse horizontale, condensation, interprétation, discussion critique autour d'enjeux identifiés, synthèse et formulation de propositions (troisième partie du mémoire)	73
3.4	Questions de validité	74

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE DES PROPOSITIONS	77
--------------------------------	----

CHAPITRE IV

LE DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT DE PARENTÉ AVEC

L'ENVIRONNEMENT : LA PERSPECTIVE PSYCHANALYTIQUE D'HAROLD

SEARLES	80
---------------	----

4.1	Le développement de l'apparentement (<i>relatedness</i>) avec l'environnement non humain	82
4.2	Le sujet : un individu apparenté au milieu.....	89
4.3	L'objet : l'apparentement à l'environnement non humain	90
4.4	Les liens sujet-objet : se différencier puis apprendre les liens de parenté	90
4.5	L'agent : avant tout la famille.....	93
4.6	Les liens agent-sujet : l'agent comme modèle.....	93
4.7	Les liens agent-objet : une quête d'apparentement menacé par une certaine aliénation	94
4.8	Le milieu : une puissante influence sur les rapports à l'environnement.....	95
4.9	Synthèse et appréciation critique	96

CHAPITRE V

LES MUTILATIONS DE L'ONTOGENÈSE ASSOCIÉES AU PROGRÈS DES

SOCIÉTÉS ALIÉNÉES : LA THÈSE INTERDISCIPLINAIRE DE PAUL SHEPARD....

5.1	L'ontogenèse comme processus bio-psycho-culturel de différenciation et d'intégration avec la nature	102
5.2	Le sujet : un animal bio-psycho-culturel apparenté à son milieu	108
5.3	L'objet : l'identité par l'altérité (<i>otherness</i>) de la nature.....	109
5.4	Les liens sujet-objet : exploration des similitudes et des différences	111
5.5	L'agent : un modèle puis un guide initiatique	113
5.6	Les liens agent-sujet : supporter, modeler et initier.....	113
5.7	Les liens agent-objet : une relation instrumentale avec un contre-joueur – son habitat et ses habitants	115
5.8	Le milieu : la réciprocité et le renforcement provenant d'un compagnon et d'un miroir	115
5.9	Synthèse et appréciation critique	116

CHAPITRE VI

L'ATTACHEMENT AUX LIEUX ET LES AUTRES INFLUENCES SUR LA
RESPONSABILITÉ EN ENVIRONNEMENT : LA THÈSE PSYCHOLOGIQUE DE

LOUISE CHAWLA.....	121
6.1 Équilibrer les poussées vers l'intérieur et celles vers l'extérieur dans un monde en expansion	122
6.2 Le sujet : un être psychologique équilibrant un environnement intérieur avec un environnement extérieur	127
6.3 L'objet : l'attachement à la nature et aux lieux	128
6.4 Les liens sujet-objet : sensibilité et attachement aux lieux par l'exploration libre	128
6.5 L'agent : une mosaïque de personnes influençant directement et indirectement les relations de l'enfant à l'environnement.....	131
6.6 Les liens agent-sujet : sécuriser, négocier, surveiller, libérer, reconnaître et valider	131
6.7 Les liens agent-objet : reconnaître la différence entre ses besoins et ceux des enfants.....	133
6.8 Le milieu : rôle clef des lieux et des personnes – rôle secondaire de l'éducation formelle.....	134
6.9 Synthèse et appréciation critique.....	136

CHAPITRE VII

EXPLORER LA MATRICE TERRE ET S'Y LIER : LA THÈSE ÉDUCENTRIQUE
DE DAVID SOBEL.....

DE DAVID SOBEL.....	144
7.1 Explorer, connaître et se lier à une série de matrices où chacune agit comme base pour explorer la suivante	145
7.2 Le sujet : un être psychologique et biologique relativement fragile dont le moi est en développement.....	149
7.3 L'objet : une matrice terre à s'approprier expérimentalement	150
7.4 Les liens sujet-objet : connexion effective et affective avec la matrice terre	153
7.5 L'agent : avant tout enseignants et parents puis les autres membres de la communauté.....	155
7.6 Les liens agent-sujet : respecter, animer, accompagner et protéger	155
7.7 Les liens agent-objet : acquérir le sens des lieux, reconnaître ses qualités et ses problèmes	157
7.8 Le milieu : une communauté d'adultes possédant le sens du lieu et préservant l'intégrité écologique du milieu de vie	158
7.9 Synthèse et appréciation critique.....	159

CHAPITRE VIII

ENTRE UNE MAÎTRISE DU MONDE ET UNE IMMERSION DANS CELUI-CI,
L'ENGAGEMENT : LA THÈSE HOLISTE DE DAVID HUTCHISON

L'ENGAGEMENT : LA THÈSE HOLISTE DE DAVID HUTCHISON	164
8.1 Un modèle du développement du sujet en rapport avec l'environnement : l'engagement	165
8.2 Le sujet : un être socialement construit	169
8.3 L'objet : apprendre une cosmologie harmonieuse de l'univers	170
8.4 Les liens sujet-objet : l'engagement et l'équilibre.....	171
8.5 L'agent : adulte protecteur, « <i>caregiver</i> »	171
8.6 Les liens agent-sujet : supporter, soigner, témoigner, défendre et protéger	172
8.7 Les liens agent-objet : l'impératif écologique	172
8.8 Le milieu : cohérence avec l'impératif écologique.....	173
8.9 Synthèse et appréciation critique.....	173

TROISIÈME PARTIE	
SYNTHÈSE ET DISCUSSION.....	176
CHAPITRE IX	
VISIONS DE L'ÉDUCATION ET DE L'ONTOGÈNESE	179
9.1 Ancrages disciplinaires de l'argumentation : avant tout la psychologie.....	179
9.2 Une vision de l'éducation centrée sur le développement du sujet et sur la relation sujet-environnement	182
9.3 Les modèles de l'ontogène et leur complétude	184
9.3.1 Représentation synthétique des modèles de développement étudiés, des thèses analysées ainsi que d'autres modèles discutés.....	184
9.3.2 L'incomplétude des modèles de développement et la question de leur validité.....	190
CHAPITRE X	
LE SUJET : UN ÊTRE APPARENTÉ À LA NATURE AYANT À RELEVER DES DÉFIS D'INTÉGRATION ET DE DIFFÉRENTIATION	194
CHAPITRE XI	
L'OBJET : SE LIER À UN ENVIRONNEMENT NATUREL	200
11.1 Freud, Erikson et Piaget : latence, travail et opérations.....	202
11.2 Pourquoi opérer sur un objet nature?.....	203
CHAPITRE XII	
LIEN SUJET-OBJET : JOUER DEHORS	207
12.1 Jeu et travail : la société industrielle et la fin du jeu.....	212
12.2 Cyberculture : le retour du jeu	214
12.3 Jeu et être : se lier à la terre	216
12.4 Configuration aliénante et configuration d'appartenance.....	218
12.5 Le dilemme liberté et sécurité.....	230
CHAPITRE XIII	
L'AGENT : UN RÉSEAU DES PERSONNES INTIMES QUI S'ÉLARGIT.....	232
CHAPITRE XIV	
LIEN AGENT-SUJET : UNE MÉDIATION COMPLEXE ET SUBTILE	235
14.1 Médiation et anxiété	236
14.2 Les liens entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux	237
14.3 Styles d'enseignement : au-delà de l'axe liberté-contrainte	240
14.4 École et société, enseignement et management	244
14.5 Classe et entreprise, stabilité et changement : la tyrannie du projet?	247
14.6 Moratoire adolescent et mentorat : l'exemple « <i>Outward Bound</i> ».....	255
14.7 L'inévitable médiation par le langage	260
CHAPITRE XV	
LIEN AGENT-OBJET : QUEL ENVIRONNEMENT? QUELLE NATURE?	265
15.1 Aliénation, projection et réductionnisme économique	267
15.2 Explorer les conceptions de l'environnement et de la nature	268
15.3 La formation	273

CHAPITRE XVI	
LE MILIEU : UNE ACCOMMODATION FACILE DE LA CONFIGURATION	
ALIÉNANTE.....	276

CHAPITRE XVII	
ÉCO-ONTOGENÈSE ET ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT :	
LES FONDEMENTS D'UN PROTOTYPE.....	280
17.1 Rappel du but et de la démarche de la recherche.....	280
17.2 Résumé des thèses analysées.....	281
17.3 Les principales sources de l'argumentation.....	283
17.4 Les énoncés constituant le prototype.....	284
17.4.1 Éco-ontogenèse.....	284
17.4.2 Finalité et maturité.....	285
17.4.3 Vision de l'être humain.....	286
17.4.4 Étapes de l'éco-ontogenèse.....	286
17.4.5 Le sujet.....	287
17.4.6 L'objet.....	288
17.4.7 Lien sujet-objet.....	290
17.4.8 L'agent.....	292
17.4.9 Lien agent-sujet.....	293
17.4.10 Lien agent-objet.....	295
17.4.11 Le milieu.....	296
17.5 L'éco-ontogenèse et les autres approches en éducation relative à	
l'environnement.....	299

CONCLUSION.....	301
-----------------	-----

APPENDICE A	
CARACTÉRISTIQUES DU « COURANT LITTÉRATURE ET ENVIRONNEMENT » ET	
APERÇU DE SES CONTRIBUTIONS POSSIBLES EN ÉDUCATION RELATIVE	
À L'ENVIRONNEMENT.....	305

RÉFÉRENCES.....	309
-----------------	-----

LISTE DES FIGURES

2.1	Réseau notionnel.	17
2.2	Auteurs des théories, des modèles et des recherches semblables qui inspirent la recherche.	18
2.3	Modèle de la situation pédagogique, d'après Legendre (1983).	35
2.4	Sept grands courants théoriques en éducation avec des auteurs types, organisés selon les quatre éléments polariseurs, d'après Bertrand (1998).	41
3.1	Représentation du processus de l'anasyntèse selon Legendre (1993), adapté de L.C. Silvern..	68
3.2	Code des couleurs complémentaires pour surligner les extraits du corpus selon les composantes et les relations de la situation éducative.	71
4.1	Les éléments marquants de la thèse d'Harold Searles (1960/1986) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.	97
5.1	Ontogenèse et relations à la Terre, d'après Paul Shepard (1982, p. 111, trad. lib.).	105
5.2	Les éléments marquants de la thèse de Paul Shepard (1982) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.	117
6.1	Sources du développement de l'attachement aux lieux dans la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, selon Louise Chawla (1992, p. 67, trad. lib.).	124
6.2	Sources d'engagement en environnement selon les âges, d'après Chawla (1999, p. 21).	126
6.3	Les éléments marquants de la thèse de Louise Chawla (1999, 1998b, 1992) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.	137
6.4	Les influences significatives et les expériences formatrices du développement de la conscience environnementale chez des éducateurs avec une préoccupation pour l'environnement de neuf pays. Adapté de Palmer <i>et al.</i> (1998, p. 452-459, trad. lib.).	141
7.1	Intérêt pour des lieux spéciaux fabriqués par les enfants eux-mêmes, dans Sobel (1993, p. 36, trad. lib.).	152

7.2	Les éléments marquants de la thèse de David Sobel (1998, 1995, 1993) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.	160
8.1	Trois modes de relation au monde et leur expression dans les différents stades de développement : la maîtrise, l'immersion et l'engagement, dans Hutchison (1998, p. 102-103, trad. lib.).	167
8.2	Les éléments marquants de la thèse de David Hutchison (1998) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.	174
9.1	Représentation synthétique des modèles de Shepard (1982), Chawla (1992), Sobel (1993, 1995) et Hutchison (1998).	185
9.2	Les développements dans différents domaines selon Piaget, Freud, Erikson, Kohlberg et Selman. Adapté de Berk (1998), Erikson (1950/1963, 1950/1959), Hart <i>et al.</i> (1997), Legendre (1993, 1995), Legendre-Bergeron (1980), Papalia et Olds (1978/1989).	187
14.1	Évolution de l'intensité de l'attachement social et de l'attachement aux lieux. Inspiré des propos de Chawla (1992).	236

LISTE DES TABLEAUX

2.1	Caractérisation de la « situation éducative » chez Legendre, Van der Maren, Bertrand et Valois ainsi que Charlot	37
3.1	Critériologie de complétude des théories du développement. Adapté de Murray (1991)	69
3.2	Critériologie de la recherche théorique en éducation, d'après Gohier (1998).....	75
9.1	Auteurs cités dans plus d'un des écrits du corpus	180
9.2	Synthèse de chaque thèse analysée selon les composantes et les relations de la situation éducative.....	188
9.3	Synthèse de l'évaluation des thèses analysées au regard de la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991).....	191
10.1	Qualification du sujet dans les cinq thèses	197
11.1	Qualification de l'objet dans quatre thèses.....	201
12.1	Qualification des liens sujet-objet dans les cinq thèses.....	208
12.2	Termes opposés de la configuration aliénante et de la configuration d'appartenance .	219
14.1	Sens de l'identité et critères de définition d'après Marcia, cité dans Papalia et Olds (1978/1989, p. 356-357).....	256
17.1	Éco-ontogenèse et éducation : énoncés selon les composantes et les relations de la situation éducative. Prototype dérivé de l'analyse des thèses de Searles (1960/1986), Shepard (1982), Chawla, (1992, 1998b, 1999), Sobel (1993, 1995, 1998) et Hutchison (1998)	297

RÉSUMÉ

Le domaine de l'éducation relative à l'environnement est trop souvent associé étroitement à une approche de l'environnement en tant que problème à résoudre. Le discours sur l'éducation relative à l'environnement est plus silencieux sur les autres liens avec l'environnement (éco), notamment ceux associés au développement humain (ontogenèse).

Dans le but de contribuer au développement du champ théorique et à l'enrichissement des pratiques en éducation relative à l'environnement, les objectifs de cette recherche sont de dégager certaines caractéristiques de l'éco-ontogenèse et de proposer à partir de celles-ci un modèle de situation éducative. Ce mémoire est centré sur les relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Cette recherche de développement théorique s'appuie sur un processus d'anasynthèse et adopte une approche à la fois interprétative et critique. La phase d'analyse, présentée dans la partie centrale du mémoire, permet d'appréhender les thèses de Louise Chawla, de David Hutchison, d'Harold Searles, de Paul Shepard et de David Sobel. Ces visions du développement humain en rapport avec l'environnement sont notamment comparées entre elles et avec les modèles d'Erikson, de Freud, de Kohlberg, de Piaget et de Selman. La dernière partie du mémoire présente une vision synthétique de l'éco-ontogenèse, appréhendée dans une perspective éducative et organisée selon les termes de la situation éducative, soit les relations sujet-agent-objet-milieu. À partir des discussions qu'elle soulève, cette partie du mémoire conduit à la formulation d'éléments théoriques dont l'intégration constitue un prototype de situation éducative qui tient compte de l'éco-ontogenèse.

Le principal apport de ce mémoire est de proposer le concept d'éco-ontogenèse et de le caractériser pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Le mémoire met en lumière des différences importantes dans les relations à l'environnement et à la nature entre les petits enfants, les enfants et les adolescents, qui invitent dès lors à des pratiques éducatives différenciées auprès de ces sujets. Le mémoire met aussi en évidence que les relations à l'environnement jouent un rôle important dans le développement du sujet, dans son ontogenèse.

En amont de la question de résolution de problèmes et dans une perspective d'éducation fondamentale, les liens avec l'environnement sont en fin de compte un élément central et primordial de l'ontogenèse qu'il importe de considérer en éducation relative à l'environnement.

MOTS CLEFS : développement, enfant, environnement, éducation, nature

He who is rooted in the soil endures. Alienation from the unconscious and from its historical conditions spells rootlessness. That is the danger that lies in wait for the conqueror of foreign lands, and for every individual who, through one-sided allegiance to any kind of -ism, loses touch with the dark, maternal, earthy ground of his being.

Carl Gustav Jung – *Mind and Earth*

It is vain to dream of a wildness distant from ourselves. There is none such. It is the bog in our brains and bowels, the primitive vigor of Nature in us, that inspires that dream.

Henry David Thoreau – *Journal*

INTRODUCTION

Les relations à l'environnement dans le développement humain constituent le thème central de ce mémoire. Ces relations sont envisagées en contexte de situations éducatives dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Ce mémoire est fondamentalement centré sur la prise en compte des changements dans les relations avec l'environnement, et plus particulièrement les relations avec la nature, entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. L'intérêt premier porte sur la période de l'enfance qui est contrastée avec celle de la petite enfance et celle de l'adolescence. Le modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1993), associant sujet, agent, objet et milieu, sert de cadre de référence pour la centration de l'analyse et pour la construction des éléments théoriques constituant les fondements d'un prototype de la situation éducative qui prend en compte l'éco-ontogenèse en éducation relative à l'environnement. L'éco-ontogenèse est un néologisme qui réfère à la genèse d'un être humain (ontogenèse) dans ses relations avec l'environnement (éco) et plus particulièrement, aux incidences de ces relations dans son développement, dans son ontogenèse.

Le domaine de l'éducation relative à l'environnement s'est constitué, dans le discours officiel et public, au début des années 1970. Il est fortement associé à une appréhension de l'environnement par une approche scientifique, positiviste et technique centrée sur la résolution de problèmes afin de permettre un développement socio-économique. Certes, il ne s'agit pas là des seuls fondements de l'éducation relative à l'environnement et on trouve également, chez les auteurs et les praticiens, une riche diversité d'approches en marge du courant dominant (Greenall Gough, 1993 ; Sauvé, 1997). Toutefois, le discours sur l'éducation relative à l'environnement est pratiquement muet sur les liens avec l'environnement dans le développement humain et le discours sur le développement humain est tout aussi muet sur les relations à l'environnement dans l'ontogenèse. La prise en compte de l'éco-ontogenèse pourrait pourtant contribuer autant à la compréhension du développement humain qu'à l'enrichissement de théories et de pratiques en éducation relative

à l'environnement. Le but de ce projet de recherche théorique est ainsi de dégager certaines caractéristiques de l'éco-ontogenèse, et à partir de celles-ci, contribuer aux théories et aux pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

Cette recherche théorique utilise le processus de l'anasynthèse et adopte une approche globale, systémique et écologique afin d'appréhender l'éco-ontogenèse dans une perspective éducationnelle. La stratégie retenue dans cette recherche est d'examiner d'abord le contenu des thèses provenant de cinq auteurs parmi un ensemble de textes traitant de l'éco-ontogenèse, soit les thèses d'Harold Searles (1960/1986), de Paul Shepard (1982), de Louise Chawla (1992, 1998b, 1999), de David Sobel (1993, 1995, 1998) et de David Hutchison (1998). L'analyse et la synthèse de ces écrits sont réalisées à partir du modèle de la situation éducative et tiennent compte des modèles de l'ontogenèse qui inspirent les auteurs étudiés. La présentation et l'interprétation de la thèse de chaque auteur sont accompagnées de nombreux extraits de celle-ci afin d'illustrer les propos des auteurs dans leurs propres mots. L'analyse tient aussi compte de la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991). Le processus d'anasynthèse, menant à l'élaboration d'un modèle théorique, est conduit ici jusqu'à la proposition d'un prototype de la situation éducative prenant en compte l'éco-ontogenèse en éducation relative à l'environnement.

La première partie du mémoire est composée de trois chapitres où sont présentés la problématique, le cadre conceptuel et les considérations méthodologiques.

La deuxième partie du mémoire est constituée de l'analyse de la thèse de chaque auteur présentée selon l'ancienneté des écrits. Cette deuxième partie consacre ainsi un chapitre à chaque auteur. Le développement du sentiment de parenté avec l'environnement : la perspective psychanalytique d'Harold Searles. Les mutilations de l'ontogenèse associées au progrès des sociétés aliénées : la thèse interdisciplinaire de Paul Shepard. L'attachement aux lieux et les autres influences sur la responsabilité en environnement : la thèse psychologique de Louise Chawla. L'exploration et l'établissement de liens avec la matrice terre : la thèse éducentrique de David Sobel. Entre une maîtrise du monde et une immersion dans celui-ci, l'engagement : la thèse de David Hutchison. La première étape de l'analyse de chaque thèse vise à cerner le modèle de l'éco-ontogenèse proposé par chaque auteur et à identifier les

sources de son argumentation. La suite de l'analyse verticale de chaque thèse permet de la caractériser en fonction des catégories et des relations de la situation éducative : 1) sujet, 2) objet, 3) lien sujet-objet, 4) agent, 5) lien agent-sujet, 6) lien agent-objet, 7) milieu.

La troisième et dernière partie du mémoire est constituée de la synthèse et de la discussion ainsi que de la construction des éléments du prototype de la situation éducative prenant en compte l'éco-ontogenèse. L'analyse horizontale et la synthèse permettent de comparer les thèses entre elles et d'identifier certains enjeux associés à cette prise en compte de l'éco-ontogenèse en éducation relative à l'environnement. Cette troisième partie comporte ainsi neuf chapitres. Le chapitre IX vise à cerner la vision de l'éducation et de l'ontogenèse dans les thèses, à caractériser les sources de l'argumentation et à produire une synthèse des modèles de l'éco-ontogenèse soutenus par les auteurs étudiés. Les sept chapitres suivants présentent la synthèse et les discussions organisées selon les composantes et les relations de la situation éducative. Le sujet : un être apparenté à la nature ayant à relever des défis d'intégration et de différenciation. L'objet : se lier à un environnement naturel. Lien sujet-objet : jouer dehors. L'agent : un réseau de personnes intimes qui s'élargit. Lien agent-sujet : une médiation complexe et subtile. Lien agent-objet : Quel environnement? Quelle nature? Le milieu : une accommodation facile de la configuration aliénante. Enfin, le dernier chapitre intitulé « Éco-ontogenèse et éducation relative à l'environnement : les fondements d'un prototype » présente les principaux éléments du prototype sous forme d'énoncés théoriques ainsi que les limites associées à ces énoncés.

Malgré le fait que le prototype n'ait pas été l'objet de simulations permettant de conduire éventuellement à une modélisation plus formelle, il est souhaité que ce prototype ainsi que les enjeux soulevés et discutés dans ce mémoire puissent contribuer au développement du champ théorique et à l'enrichissement des pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

PREMIÈRE PARTIE

PROBLEMATIQUE, CADRE CONCEPTUEL ET METHODOLOGIE

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE : QUELLE ÉDUCATION? QUEL ENVIRONNEMENT? QUEL DÉVELOPPEMENT?

Pour que la notion de durabilité puisse être intégrée aux méthodes de gestion économique, il faudra d'abord mieux déterminer le rôle crucial de l'environnement comme source de capital à l'état naturel et comme dépôt des résidus de la production humaine de capital et d'autres activités humaines.

Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement. 1993 – Action 21

Les conditions économiques, tant nationales qu'internationales, qui encouragent la liberté du commerce et d'accès aux marchés contribueront à une interaction harmonieuse entre croissance économique et protection de l'environnement, pour tous les pays, en particulier les pays en développement et les pays en transition vers une économie de marché.

Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement. 1993 – Action 21

Les programmes scolaires nationaux devront intégrer à tous les niveaux, les messages associés au développement durable.

UNESCO. 1997 – *Éduquer pour un Avenir Viable: Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*

Une société viable sera une société dans laquelle tous les aspects de la vie civique et personnelle seront compatibles avec le développement durable et où tous les services de l'état à tous les niveaux de fonctionnement travailleront ensemble à faire progresser cette société.

UNESCO. 1997 – *Éduquer pour un Avenir Viable: Une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*

Construire un environnement viable dans une perspective de développement durable.

Ministère de l'Éducation du Québec. 2001 – *Programme de formation de l'école québécoise*

Ces quelques citations sur le projet du développement durable et son incorporation à l'école constituent un résumé de la problématique inspirant cette recherche. Dans la cadre de ce mémoire et en rapport avec l'éducation des enfants au primaire, ce projet ou cette utopie du développement durable, véhiculé avec les prestigieux sceaux de l'ONU et de l'UNESCO, est appréhendé en fait comme une dystopie. Ce mémoire met en lumière d'autres visions de l'environnement, d'autres visions du développement, d'autres visions de l'éducation et d'autres visions des enfants et de leurs relations à l'environnement en vue de contribuer à enrichir le champ théorique et pratique de l'éducation relative à l'environnement.

1.1 L'environnement, un problème – l'éducation, un moyen de le régler

Comme forme institutionnalisée d'éducation traitant de l'environnement et des relations à l'environnement, l'éducation relative à l'environnement est plutôt jeune. Les écrits de Berryman (1997b), de Disinger (1984), de Hammond (1998), d'Orellana et Fauteux (2000) ainsi que de Swan (1975) retracent les moments forts de cette histoire. C'est au milieu des années 1970 que le concept d'éducation relative à l'environnement s'affirme le plus nettement avec les deux conférences internationales sur ce sujet organisées par le Programme de Nations Unies pour l'environnement (PNUE) associé à l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (UNESCO-PNUE 1976, 1977). La thèse de doctorat de Harvey (1976) centrée sur la définition de l'éducation relative à l'environnement et celle de Johnson (1977) établissant les liens de l'éducation relative à l'environnement avec d'autres domaines, constituent des balises importantes de cette période charnière. Notons aussi que la « *North American Association for Environmental Education* » (NAAEE) voit le jour durant cette décennie. Enfin, rappelons que les années 1970 témoignent aussi de la naissance des premiers ministères de l'environnement ou des premières agences de l'environnement dans de nombreux pays.

Les racines les plus anciennes de l'éducation relative à l'environnement sont dans l'éducation à la nature, l'éducation au plein air et l'éducation à la conservation (Berryman, 1997b ; Johnson, 1977 ; Orellana et Fauteux, 2000 ; Swan, 1975). Lucie Sauvé (1997) traite elle aussi des différents termes associés à l'éducation relative à l'environnement et, outre ces racines plus anciennes, elle traite aussi des liens entre l'éducation relative à l'environnement et l'enseignement de l'écologie ainsi qu'avec l'enseignement des sciences de l'environnement.

L'éducation relative à l'environnement a donc une racine dans les relations à la nature et dans le plaisir d'y être et de la connaître (éducation à la nature et éducation au plein air), une autre racine dans la prise en compte des problèmes de la nature et des problèmes associés à son utilisation à des fins socio-économiques, soit les problèmes des ressources (éducation à la conservation) et une racine dans les approches scientifiques à l'étude du monde (écologie et sciences de l'environnement).

Toutes les histoires de l'éducation relative à l'environnement identifient les crises environnementales globales et les problèmes environnementaux comme moteurs du développement de cette éducation (Berryman, 1997b ; Disinger, 1984 ; Hammond, 1998 ; Orellana et Fauteux, 2000 ; Sauvé, 1997 ; Swan, 1975 ; UNESCO-PNUE, 1976, 1977, 1987). Ainsi, jouxtant une vision plus naturaliste de l'éducation relative à l'environnement, une vision centrée sur les problèmes économiques de gestion des ressources de l'environnement est très fortement présente.

Confirmant d'une certaine manière la forte prééminence de la question des problèmes d'environnement et d'une approche de l'environnement centrée sur ses ressources dans le but de soutenir la croissance des activités économiques qu'on dit nécessaire au développement des sociétés, la notion d'éducation pour le développement durable commence à s'imposer, surtout au début des années 1990, à la suite des travaux de la « Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement » (CNUED) lors du « Sommet de la Terre ». C'est la fameuse conférence de Rio, tenue en juin 1992 (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000).

Tout au long de cette histoire de l'éducation relative à l'environnement, l'éducation est surtout vue comme un moyen pour régler les problèmes d'environnement. Cette approche tend à éclipser toute autre forme de regard porté sur la nature et sur les relations à la nature. La notion d'environnement tend d'ailleurs à se substituer à celle de nature. Le regard porté sur la nature est fortement guidé par le discours des sciences biophysiques de l'environnement alors que les autres dimensions des relations au monde sont moins explorées.

La situation québécoise s'inscrit dans cette mouvance. Le programme d'études primaire « Science de la nature », implanté au début des années 1980, constituait la principale voie d'entrée pour l'éducation relative à l'environnement à l'école. On y appréhende la nature via la démarche expérimentale de résolution de problèmes (MEQ, 1980). Ce programme appelé à disparaître est dorénavant remplacé par le « Programme de formation de l'école québécoise » où l'environnement, notamment associé aux « domaines généraux de formation », est aussi à appréhender dans la perspective du développement durable, dans un domaine général de formation intitulé « environnement et consommation » (MEQ, 2001).

1.2 Confondre les enfants et les adultes

Qu'est-ce que le développement pour un enfant? Qu'est-ce que la viabilité, la durabilité ou la durée pour un enfant? Une éducation pour un développement durable a-t-elle du sens pour les enfants? Jean-Pierre Boutinet (1999b) et Neil Postman (1982/1994) traitent d'une érosion de l'enfance, d'une confusion des âges de la vie. Ils évoquent ainsi des enfants accablés par des considérations adultes et des adultes immatures, éternels adolescents.

La question d'optimiser l'utilisation de la nature réduite à un réservoir de ressources pour assurer une croissance économique durable, équitable et juste à l'échelle de la planète, correspond à un regard bien particulier sur l'environnement et sur les relations à l'environnement. Outre que ce regard soit utopique, cette vision correspond à une sorte d'animisme contemporain où la Terre est perçue, dans une sorte de perspective finaliste ou de principe anthropique, comme étant destinée à nous servir. Cependant, on peut se demander si les enfants ont besoin de ce regard économique global, s'ils ont la capacité de le porter, si ce regard sert leur existence et s'il contribue à leur développement. D'ailleurs, être préoccupé par la survie et la qualité de vie d'une collectivité ne semble pas tellement correspondre à des attributs et à des capacités des enfants mais bien davantage à des capacités et à des responsabilités des adultes, des anciens ou des aïeuls. Mais il y a plus. Une préoccupation excessive sur le futur et particulièrement sur un avenir à long terme a-t-elle du sens pour les enfants?

1.3 L'obsession du futur

Les termes mêmes de l'éducation pour un développement durable et de sa version plus récente d'éducation pour un avenir viable témoignent de cette manie du futur. Encore une fois, il est permis de douter des capacités des enfants à manipuler les concepts de futur et d'avenir à moyen et long terme. En plus de douter de leur capacité à le faire, il est aussi légitime de questionner la pertinence de le faire. Pour Lasch (1984) et Livingston (1992), la quête d'un progrès technique pour assurer un futur meilleur pose problème en soi.

Et si le progrès technologique est une illusion? Et si ce progrès n'entraînait pas un plus grand contrôle sur l'environnement physique mais un environnement sans cesse plus imprévisible, un retour de la capacité réprimée de destruction dans la nature? Et si l'impulsion derrière le développement technologique était en soi pathologique? Et si la pulsion à nous rendre complètement indépendants de la nature, qui ne réussit jamais à atteindre son but, provenait de la tentative inconsciente de retrouver l'illusion de l'omnipotence infantile? (Lasch, 1984, p. 222, trad. lib.)

Lasch associe ainsi, sous la forme d'une question hypothétique associée à la psychanalyse, la soif de progrès technique à une persistance indésirable de l'omnipotence infantile. Pour Livingston, le développement durable correspond à une obsession pour un avenir où il y a un impératif de survie de l'être humain et de l'espèce humaine à n'importe quel prix. Cette obsession correspond à ses yeux à un dangereux cul-de-sac.

Une difficulté se présente dans le fait que, par définition, le futur n'arrive jamais. Nous ne découvrons jamais notre identité intime. Si nous nous identifions uniquement avec le futur, alors nous ne grandissons sûrement jamais. Nous sommes pour toujours en devenir, toujours à la poursuite de la maturité de l'âge adulte. Il s'ensuit que, pour l'avancement de notre quête, tout doit être mis en œuvre pour atteindre le but sacré de l'homme. Si cela signifie une simplification et une homogénéisation de la diversité et de la variété des communautés naturelles ainsi que des processus écologiques, qu'il en soit ainsi. Si cela signifie l'extirpation systématique et sans remplacement de populations et de société non-humaines, c'est alors dans la nature des choses. L'entreprise humaine est nécessaire. Le futur sans fin de l'homme est impératif. Le prix que la Terre doit payer pour l'immortalité de l'homme est sans précédent, incalculable et terrifiant. « On mourra seul. »¹ (Livingston, 1992, p. 17, trad. lib.)

Le regard porté par Livingston sur une configuration dominante des rapports à l'environnement contemporain est pour le moins atterrant. L'éducation relative à l'environnement et l'éducation pour un développement durable ou pour un avenir viable sont facilement portées par cette configuration : un environnement appréhendé via les sciences et les techniques afin de résoudre les problèmes de ressources ou de capital naturel, nécessaires à la croissance économique impérative à tout développement social dorénavant envisagé à l'échelle planétaire et à l'infini de l'échelle du temps.

1.4 D'autres environnements, d'autres développements

Il y a dorénavant dans le discours de l'ONU et de l'UNESCO un inséparable couplage de l'environnement et du développement. Bien entendu, le Sommet de Rio était centré sur la question de l'environnement et du développement². Le président de la conférence, Maurice Strong, qui avait aussi organisé vingt ans plus tôt la conférence de Stockholm en 1972³, affirme tout simplement que « la pleine intégration de l'environnement dans notre vie économique est le seul moyen viable d'assurer l'avenir de notre environnement et celui de

¹ Blaise Pascal, *Pensées*, sect. iii, 211, 1670.

² Rappelons que ce Sommet de la Terre est en fait la « Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement ».

³ « Conférence des Nations Unies sur l'environnement humain » du 5 au 16 juin 1972.

notre vie économique » (Strong, 1992, trad. lib.). De manière cynique on pourrait effectivement affirmer qu'il y a une intégration de plus en plus grande et totale de l'environnement *dans* l'économie. Cette intégration implique peut-être même une désintégration des systèmes naturels. Quoi qu'il en soit, il y clairement un couplage environnement et développement où le développement correspond essentiellement à la croissance économique. Le volumineux rapport « *Action 21* », le programme d'action issu de la conférence de Rio, mentionne pas moins de 150 fois les termes associés « environnement et développement ». Le chapitre 36 du programme « *Action 21* », consacré à l'éducation, est constitué de 3 500 mots et il contient « environnement » associé à « développement » à 35 reprises, soit une fois tous les 100 mots (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000, p. 56). Cette emphase sur l'environnement appréhendé pour ses ressources et les problèmes associés à ces ressources pour un développement économique jette dans l'ombre de nombreuses autres manières d'appréhender l'environnement, d'appréhender nos relations à l'environnement et de concevoir le développement.

La notion de développement véhiculée par le développement durable a été l'objet de nombreuses et diverses critiques : Berry (1992b, 2000), Berryman (1998, 1999), Jickling (1992, 1998-1999, 2001), Livingston, J. A. (1981, 1986, 1992, 1994), Livingston, J. R. (1989), Reguly (1999a,b), Rist (1996), Sachs (1992, 1996), Sauvé (1996, 1999) et Sauvé, Berryman et Brunelle (2000). Cette analyse critique n'est pas reprise en détail ici. On notera surtout que dans le discours du développement durable, il n'est pratiquement jamais question de développement humain entendu au sens de l'ontogenèse ou du développement de la personne de sa naissance à sa mort. Si le discours international mentionne par exemple les enfants, c'est essentiellement pour les mobiliser à la cause du développement durable (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000, p. 49). Le discours se soucie peu de différencier des contenus et des approches appropriés aux niveaux de développement des enfants.

Bien entendu, le « développementalisme », même conçu en termes de développement humain, n'échappe pas à la critique. Bernadette Baker (1999) fait état de nombreuses critiques envers le « développementalisme » et son utilisation à l'école. Une part des critiques ressemblent à celles qui sont formulées envers le développement associé aux questions économiques. Ce développement implique une course, implique des gagnants et des perdants et implique un état primitif d'où se dégager pour viser une cible vers laquelle tous devraient aspirer. Baker analyse certains de ces revers en éducation, notamment avec le confinement

des élèves dans des classes en groupes d'âges très précis assignés à un titulaire qui doit les amener, durant l'année, d'un point A à un point B précisé dans un curriculum. Ce point B est un choix social vers lequel faire progresser l'enfant. Il y aura bien sûr différents points B associés à des disciplines et à des professions pour lesquelles les individus auront été sélectionnés. Baker montre bien que le lien entre les notions de développement et de progrès est très étroit. Le progrès de l'individu est associé au progrès social et vice versa. Hormis ces critiques, au demeurant très justes, et illustrant encore les liens étroits entre école et société, force est d'admettre qu'il y a néanmoins des changements importants et des différences notables entre la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. En faire fi ou les nier ne semble guère plus sage ou raisonnable que de les exacerber. Dans le cadre de cette recherche, il y a donc une reconnaissance de ce mouvement dans la vie, de ce changement depuis la naissance jusqu'à la mort.

1.5 Un mutisme sur les autres liens entre environnement et développement

Il est remarquable que les discours sur l'environnement, sur l'éducation relative à l'environnement et sur le développement durable soient à peu près silencieux sur le développement humain. Il est tout aussi remarquable que le discours sur le développement humain soit aussi muet sur les questions d'environnement.

Pour les premiers, préoccupés d'environnement, d'éducation relative à l'environnement et de développement durable, chez qui l'environnement est pourtant essentiel au développement, on ne se penche pratiquement jamais sur les liens entre la personne et l'environnement dans le développement de la personne. Quels sont les liens entre un petit enfant, un enfant ou un adolescent et l'environnement?

Pour les seconds, préoccupés par le développement humain, les « développementalistes », l'essentiel du discours est centré sur des liens intersubjectifs et les manuels consultés (Berk, 1998; Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1993 ; Cloutier et Renaud, 1990 ; Goldhaber, 1988 ; Papalia et Olds, 1978/1989 ; Schell et Hall, 1980) ne traitent pratiquement pas des liens entre le développement humain et l'environnement. L'environnement est un arrière-plan plus ou moins significatif pour le développement et les liens avec l'environnement biophysique ne sont pas considérés. Bien entendu, ces manuels sur le développement humain accordent souvent de la place à la fabrication de milieux qui stimulent le développement (éclairage,

jouets, mobiles et autres formes de stimulations) mais ils ne s'attardent pas à la place générale de l'environnement dans le développement comme ils le font par exemple pour la place occupée par la mère. Les liens entre l'enfant et l'environnement ne sont pas pris en compte dans les modèles et les théories du développement exposés dans ces manuels sur le développement humain. L'environnement est un simple support sauf lorsqu'il y a des difficultés de développement, où l'environnement est alors parfois pris en considération. On traitera alors de temps à autre de l'environnement familial et du milieu de vie de l'enfant.

Pourtant, il y a bien une certaine tradition de recherche qui s'attarde aux relations à l'environnement dans le développement humain. Elle est portée par différents auteurs dont les écrits ont été recensés dans cette recherche mais qui n'ont pas pénétré le champ de recherche et les manuels sur le développement humain et qui ont à peine pénétré le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Il s'agit entre autres des travaux de Louise Chawla (1992, 1998a, b, 1999), Edith Cobb (1977), Roger Hart (1979), David Hutchison (1998), Peter Kahn (1999), Robin Moore (1986/1990), Harold Searles (1960/1986), Paul Shepard (1973, 1982, 1996, 1999) et David Sobel (1993, 1995, 1997, 1998).

Bref, il est étonnant de constater, d'une part, que les écrits sur l'éducation relative à l'environnement ne tiennent pratiquement pas compte du développement humain et particulièrement des relations à l'environnement dans le développement humain et, d'autre part, que les écrits sur le développement humain ne tiennent pratiquement pas compte des relations à l'environnement. Ce mutisme est surprenant. Autant la compréhension du développement humain que les théories et les pratiques de l'éducation relative à l'environnement bénéficieraient d'une telle prise en compte des relations à l'environnement dans le développement humain, dans l'ontogenèse. Il s'agit là de liens fondamentaux entre environnement et développement qui sont au plus près de l'être : ils concernent l'être-au-monde, la présence au monde.

1.6 Les relations à l'environnement dans le développement humain et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement

Alors que la notion d'environnement fait son entrée de manière plus formelle à l'école, une série de questions se posent sur la notion d'environnement dans le cadre d'une situation

éducative composée d'un Sujet, d'un Objet et d'un Agent dans un Milieu⁴. Si le Sujet doit faire des apprentissages relatifs à l'environnement, de quel environnement s'agit-il? Sagit-il du même environnement et des mêmes relations à l'environnement pour les petits enfants, les enfants et les adolescents? Comment l'Agent conçoit-il l'environnement et les relations à l'environnement? Comment l'Agent conçoit-il les liens entre le Sujet et l'environnement? Comment l'Agent conçoit-il l'évolution ou les changements des relations à l'environnement de la petite enfance, à l'enfance et à l'adolescence. Quelles sont les balises pour guider l'Agent alors qu'il considère la situation éducative en éducation relative à l'environnement? En fin de compte, quelles connaissances relatives aux relations à l'environnement dans le développement humain pourraient être considérées afin de contribuer à enrichir les théories et les pratiques en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence?

Le **but** de cette recherche est de contribuer au développement du champ théorique et à l'enrichissement des pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement à partir de considérations sur les relations à l'environnement (éco) dans le développement humain (ontogenèse). Le **premier objectif** est de caractériser l'éco-ontogenèse⁵ à partir de l'analyse de contenu qualitative d'un « corpus intertextuel » (Van der Maren, 1996) portant sur les relations à l'environnement dans le développement humain. Le **deuxième objectif** est de proposer un prototype de la situation éducative où l'éco-ontogenèse est prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Ces relations sont considérées avant tout pour l'enfance qui est contrastée avec la période de la petite enfance et celle de l'adolescence.

⁴ Il s'agit des composantes de la situation pédagogique proposée par Legendre (1983). Cette question de la situation éducative est abordée plus en détail dans la section 2.2 du cadre conceptuel, intitulée « Éducation ».

⁵ L'explication de ce néologisme et la justification de son usage sont présentées dans la section 2.1 du cadre conceptuel intitulée « Éco-ontogenèse ».

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL : ÉCO-ONTOGENÈSE, ÉDUCATION ET ENVIRONNEMENT

Parce qu'il ne peut y avoir d'éducation sans qu'il y ait une discussion des finalités, des valeurs, des objectifs institutionnels et des normes de conduites tant permises qu'à atteindre, une certaine philosophie morale continue de marquer les discours sur l'éducation, mais elle a changé de nom : elle se présente par le biais du politique, de l'économique, de l'administratif et du syndical. En fait, la philosophie morale imprègne donc toujours l'éducation par les grandes options de base, par les choix fondamentaux de valeurs à partir desquels les différents discours éducatifs se tiennent. Mais comme elle ne se dit plus, elle ne se développe plus guère : seules alternent la position dominante et la position dominée des grandes oppositions philosophiques.

Jean Marie Van der Maren – *Méthodes de recherche pour l'éducation*

Les principaux concepts au centre de ce mémoire ont une grande amplitude, un grand recouvrement, et les expressions qui les désignent sont polysémiques, sinon carrément ubiquistes, omniprésentes. L'**ontogenèse** fait référence à la genèse de l'être humain, au développement humain. L'**éducation**, dans un sens étendu, correspond pour Bernard Charlot à « un ensemble de pratiques et de processus par lequel l'humain advient en l'homme [...] elle est le mouvement même de construction de l'homme comme homme » (Charlot, 1995, p. 21). Enfin, la notion contemporaine et ubiquiste d'**environnement** fait référence, pour Frank De Roose et Philippe Van Parijs, à « la somme de toutes les conditions externes qui entourent un système, organisme, communauté ou objet » (De Roose et Van Parijs, 1991, p. 68). La genèse de l'être humain est de la sorte en liens étroits et dynamiques avec l'éducation et avec l'environnement. Ensemble, ils constituent une triade d'échanges et d'influences réciproques. Une certaine vision de l'être humain et de son développement laissera présager une certaine conception de l'environnement et des liens avec l'environnement ainsi qu'une certaine conception de l'éducation. De la même manière, la vision ou la conception

de l'environnement influence la vision de l'être humain en développement ainsi que la vision des finalités et des modalités de l'éducation dans ce processus.

L'être humain, l'éducation et l'environnement, voilà les termes les plus généraux pour désigner les principales notions qui, dans le cas présent, convergent sur un pivot nommé éducation relative à l'environnement. On retrouve d'ailleurs ces trois mots clefs dans l'une des premières thèses de doctorat centrée sur la définition de l'éducation relative à l'environnement où Gary Harvey (1976) affirme qu'il s'agit en fait de MERE ou de PERE (*Man-Environment Relationship Education* ou de *Person-Environment Relationship Education*) plutôt que de EE (*Environmental Education*)⁶. Sauvé (1997, p. 42) observe toutefois qu'il importe de considérer le groupe social et non pas seulement l'individu isolé, d'où sa proposition d'identifier le réseau des relations personne-société-environnement comme objet de l'éducation relative à l'environnement.

Quoi qu'il en soit, il importe de préciser le sens des principales notions qui sont en cause dans cette recherche. Le cadre conceptuel est construit en s'inspirant des recommandations formulées par Dansereau (1997, p. 17), Gohier (2000, p. 110-112), Huberman et Miles (1984/1991, p. 48-55) et Legendre (1993, p. 155-156).

Dansereau (1997) et Gohier (2000) traitent de la mise en relation des « trois éléments constitutifs du cadre théorique » : 1) les « théories et modèles qui inspirent la recherche », 2) les « recherches semblables » et 3) les « concepts pivots ». Legendre (1993, p. 156) évoque le cadre théorique comme un « contexte de résolution de problème » et un « ensemble de référence dans lequel et à l'aide duquel on tentera de résoudre un problème ». Il s'agit ici de théories et de notions à mettre en réseau, à relier. Pour Huberman et Miles (1984/1991), le « cadre conceptuel est simplement une version momentanée de la carte du territoire exploré par le chercheur » et ces « cadres sont des instruments de centration ».

⁶ On observera d'ailleurs que ces acronymes MERE et PERE, n'ayant pas de sens en anglais, sont évocateurs en français. Curieusement, Harvey utilise au début l'expression *Man Environment Relationship Education* (MERE). Par contre, notamment pour éviter le sexisme et pour se centrer davantage sur le sujet, il préfère, à partir de 1977, utiliser le terme *Person* plutôt que *Man*, ce qui amène à remplacer MERE par PERE. En français, substituer un acronyme PERE à un acronyme MERE correspondrait à une bien étrange manière d'éviter d'utiliser le générique Homme et le remplacer par Personne.

Ainsi, pour Huberman et Miles

il vaut mieux présenter les cadres conceptuels graphiquement plutôt que sous forme de texte. La nécessité de faire entrer le cadre conceptuel complet sur une seule page est salubre. (Huberman et Miles, 1984/1991, p. 54)

De plus, ces auteurs ajoutent : « évitez le cadre conceptuel sans risque, c'est-à-dire celui qui identifie des variables à un niveau très global et prévoit des flèches à double sens partout » (Huberman et Miles, 1984/1991, p. 54). Pour ces derniers, un des « principes de base » du cadre conceptuel consiste à assigner les « éléments conceptuels généraux » à des boîtes où « on peut ignorer la façon dont tous les éléments contenus dans la boîte s'accordent entre eux » et qu'on désigne par une étiquette. Ensuite, on organise ces boîtes entre elles (1984/1991, p. 48).

Les figures 2.1 et 2.2 présentent le cadre conceptuel de ce mémoire sous la forme de cinq boîtes et leurs interrelations. La figure 2.1 présente brièvement les principales notions et les interrelations qui sont envisagées dans ce mémoire alors que la figure 2.2 présente les principaux auteurs dont les écrits et les travaux de recherche inspirent la compréhension du concept et alimentent ce mémoire. Bref, ces deux figures visent un premier niveau de compréhension et de présentation des « concepts pivots », des « théories et modèles » qui inspirent la recherche ainsi que des « recherches semblables ».

Les trois sections suivantes (2.1, 2.2 et 2.3) traitent plus longuement de cette mise en relation selon trois grandes catégories qui correspondent à des axes du cadre présenté graphiquement, soit l'être humain, l'éducation et l'environnement : 1) l'être humain en développement, son ontogenèse et son **éco-ontogenèse**, 2) l'**éducation**, la situation éducative et l'éducation relative à l'environnement et 3) les conceptions de l'**environnement**, de la nature et des liens entre l'être humain et l'environnement, l'être humain et la nature.

La section 2.1 présente les concepts d'**ontogenèse** et d'**éco-ontogenèse** ainsi que leurs relations. Les écrits recensés sur l'éco-ontogenèse sont notamment inspirés par certaines théories, modèles ou taxonomies et études sur le développement humain qui sont repris dans le cadre de ce mémoire. Ces écrits sur le développement général ont exercé une certaine

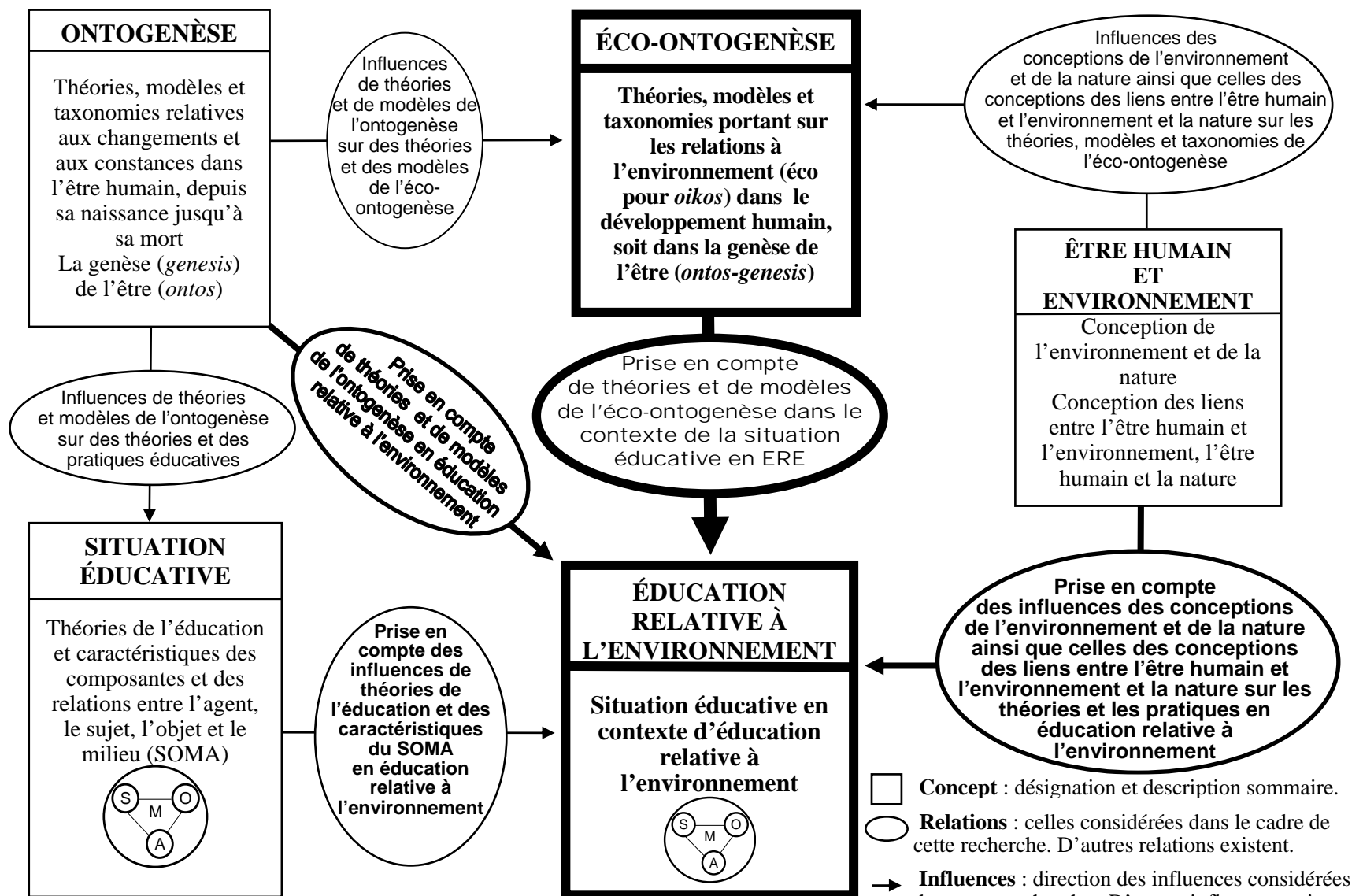


Figure 2.1 Réseau notionnel.

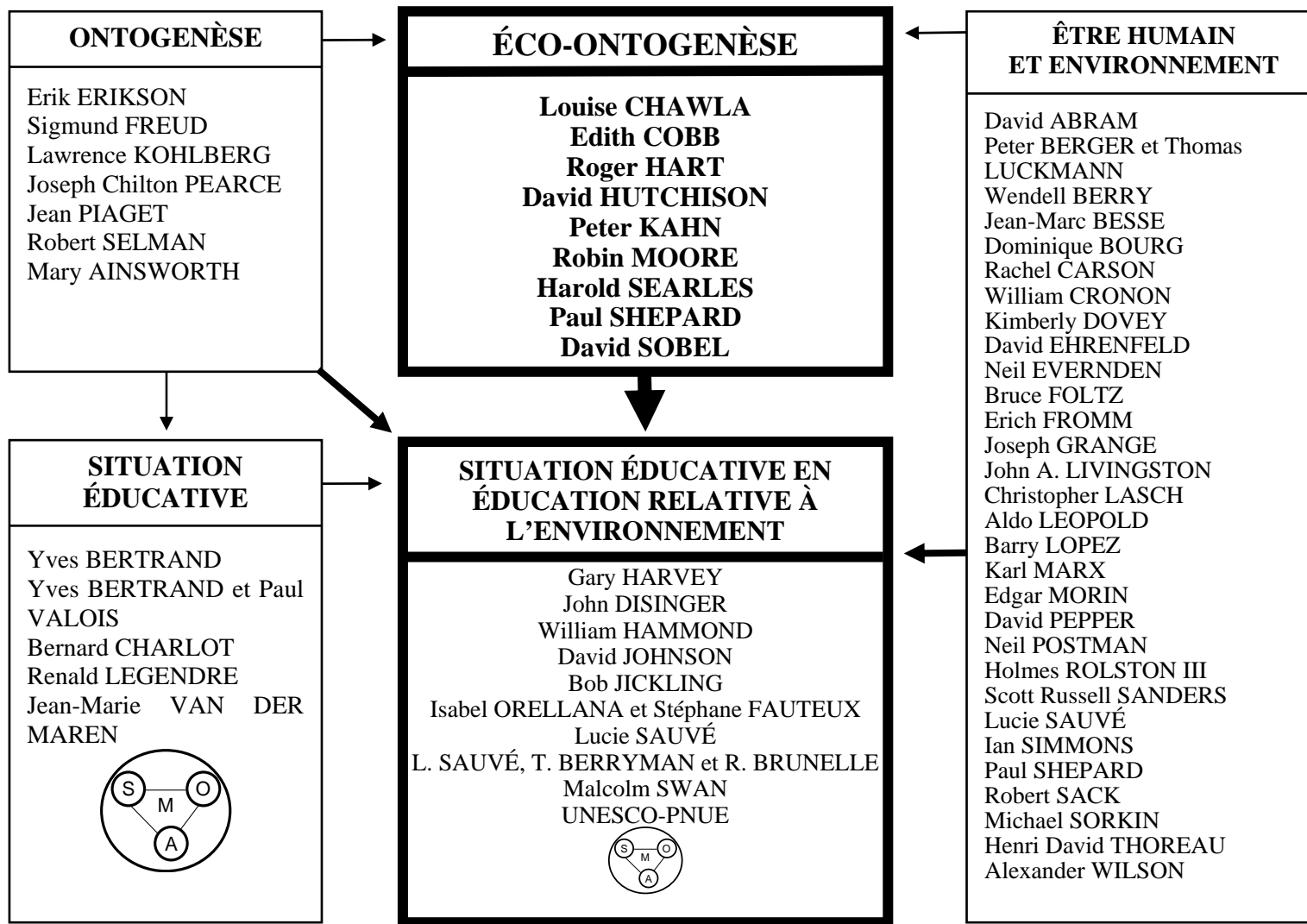


Figure 2.2 Auteurs des théories, des modèles et des recherches semblables qui inspirent la recherche.

influence sur le monde de l'éducation. Cette section explique aussi le motif derrière le choix de diviser l'étude de cette éco-ontogenèse en trois âges : **petite enfance, enfance et adolescence**.

La section 2.2 présente les concepts associés à l'**éducation**, soit ceux de la **situation éducative** et de la situation éducative en **éducation relative à l'environnement : sujet, objet, agent, lien sujet-objet, lien agent-sujet, lien agent-objet, milieu**. Rappelons ici que le but de ce projet de recherche théorique est de dégager certaines caractéristiques de l'éco-ontogenèse et à partir de celles-ci, contribuer au développement des théories et des pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement.

La section 2.3 présente le point de vue que nous adoptons sur l'**environnement** et sur la **nature** ainsi que les écrits à la base de ces conceptions. Les conceptions de l'environnement et celles des liens entre l'être humain et l'environnement conditionnent en partie la dynamique de la situation éducative en éducation relative à l'environnement.

2.1 Éco-ontogenèse

Le choix d'utiliser l'expression ontogenèse pour désigner le développement humain s'explique notamment par une volonté de différencier cette notion de deux conceptions du développement qui sont souvent associées aux questions d'environnement et d'éducation relative à l'environnement. D'une part, le concept de développement est souvent associé aux conditions matérielles, sociales et politiques pour assurer la survie de l'être humain et la croissance économique du pays dans lequel il vit. C'est dans le contexte du développement international, concept dont Wolfgang Sachs (1992, 1999) situe les origines à la fin de la deuxième guerre mondiale, que cette notion du développement humain est souvent entendue⁷. D'autre part, et étroitement liée à cette première conception, la notion de développement est aussi désormais fortement associée au concept de développement durable, dont l'origine remonte à la « *Stratégie mondiale de conservation* » préparée par l'Union

⁷ Sachs, dans son « archéologie de l'idée de développement », fait notamment remonter ce concept à un discours du président américain Harry Truman devant le Congrès, le 20 janvier 1949, alors qu'il identifia la plus grande partie du monde comme étant des régions sous-développées (*underdeveloped areas*). (Sachs, 1992, p. 25 et 1999, p. 3)

internationale pour la conservation de la nature (UICN)⁸ en 1980 où « le développement est défini ici comme la modification de la biosphère et l'emploi des ressources humaines, financières, vivantes et non vivantes pour satisfaire aux besoins des hommes et améliorer la qualité de leur vie » (UICN, 1980, section 1). Ce sont cependant les travaux de la Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED) et la publication de son rapport « *Notre avenir à tous* » (CMED, 1998) ainsi que les travaux de la Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement (CNUED), lors du fameux « Sommet de la Terre » tenu à Rio de Janeiro en juin 1992, et la publication de son rapport intitulé « *Action 21* », qui propulsent le concept de développement durable à l'avant-scène⁹.

Dans le cadre de cette recherche, dont l'intérêt porte sur l'ontogenèse (développement humain) et l'éducation relative à l'environnement, il importe d'autant plus de prendre une certaine distance avec le mot développement que l'Organisation des Nations Unies, l'UNESCO et à la suite, la Centrale des syndicats du Québec (CSQ), tendent maintenant à disqualifier l'éducation relative à l'environnement et mettre de l'avant le concept d'une éducation pour le développement durable ou pour un avenir viable (CNUED, 1993; UNESCO, 1992, 1997; CEQ, 1999) alors que ces organisations ont pourtant supporté de manière importante l'émergence et la reconnaissance de l'éducation relative à l'environnement (UNESCO-PNUE, 1976, 1977, 1987). Bref, pour nombre de personnes, entendre simultanément développement et environnement réfère et renvoie automatiquement au développement durable. Or, ce mémoire ne se situe aucunement dans cette optique et cherche même à s'en démarquer.

John A. Livingston (1981, 1986, 1992, 1994), John R. Livingston (1989), Eric Reguly (1999a, b), Gilbert Rist (1996) et Wolfgang Sachs (1992, 1996) sont autant de critiques du concept de développement tel qu'il est associé aux questions sociales et environnementales.

⁸ Les travaux de l'UICN sont fortement influencés par le contexte du développement international et la stratégie a été préparée « avec les avis, la coopération et l'assistance financière du Programme des Nations Unies pour l'Environnement (PNUE) et le World Wildlife Fund (WWF) en collaboration avec l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO) et l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) » (UICN, 1980, page couverture).

⁹ Au moment de rédiger ces lignes, en juillet 2001, les préparatifs vont bon train, dans les milieux associés au développement durable, afin de faire un bilan, après 10 ans, des résultats de l'imposant programme d'action proposé dans « *Action 21* », comprenant notamment plus de deux cents (200) principes d'actions. « Rio + 10 » se tiendra en 2002, à Johannesburg en Afrique du Sud.

Le rapport de recherche de Jérôme Vaillancourt (1998), « *Évolution conceptuelle et historique du développement durable* », présente quant à lui, de manière concise et favorable, l'historique de ce concept. Dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement, Berryman (1999), Jickling (1992, 1998-1999, 2001), Sauvé (1996, 1999) et Sauvé, Berryman et Brunelle (2000) portent un regard critique sur le concept de l'éducation pour le développement durable. Ce dernier texte présente par ailleurs les résultats d'une recherche visant notamment à caractériser les représentations de l'éducation, de l'environnement et du développement dans les propositions internationales de la filière ONU-UNESCO traitant de l'éducation relative à l'environnement depuis 1972. L'éducation y est généralement représentée comme un instrument pour régler les problèmes environnementaux grâce à un développement conçu essentiellement comme une nouvelle forme de croissance économique qu'on souhaiterait durable (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000, p. 43-44). Cet amalgame entre le développement humain et le développement durable amène ainsi John A. Livingston (1992) à intituler un texte où il vilipende les dérives du développement : « *Les implications écologiques du caractère impératif de l'immortalité de l'homme* ».

L'utilisation du néologisme **éco-ontogenèse** vise en partie à éviter cet écueil. Ce néologisme est constitué des mots éco (*oikos*) et ontogenèse (*ontos-genesis*). Éco réfère à l'écologie, au rapport entre les êtres et le milieu, où *oikos*, provenant du grec, signifie la maison, l'habitat. **Ontogenèse** fait référence au développement humain entendu comme la genèse (*genesis*) de l'être (*ontos*). Il s'agit d'une extension du concept d'ontogenèse dont le sens est plus généralement restreint à la biologie du développement, de l'œuf à l'âge adulte. L'ontogenèse est entendue ici dans un sens plus large et ce, de deux manières. D'abord, il s'agit pour nous d'un processus s'étendant à la durée entière de la vie, de la conception à la mort, plutôt que de la conception à l'âge adulte. La genèse de l'être ne se termine en réalité qu'à sa mort. Ensuite, le regard porté sur l'être humain en développement n'est pas avant tout celui de la biologie. Ici, le mot ontogenèse réfère à un phénomène, la genèse de l'être, et non pas à une discipline. En réalité, de nombreuses disciplines s'attardent à ce phénomène, notamment la psychologie, l'anthropologie, la sociologie et l'éthologie. Finalement, les expressions ontogenèse et éco-ontogenèse semblent aussi plus élégantes et plus justes que l'expression développement. Le développement fait référence à une forme de désengagement où développer s'oppose à envelopper, développement s'oppose à enveloppement. Le mot portugais pour développement traduit bien ce mouvement de désengagement :

« *desenvolvimento* » qui, en anglais, se lirait « *dis-involvement* » ou désengagement. Or, la perspective de cette recherche est, à l’opposé, celle d’un être relié à l’environnement et engagé de manière réflexive dans ses relations. Le désengagement ne peut être que très partiel et la dépendance face aux forces et aux processus organiques et biophysiques de la biosphère demeure entière, du premier souffle, pour inspirer et expirer, jusqu’au dernier souffle, celui de l’agonie.

Les néologismes formés d’une part avec le préfixe éco- et, d’autre part, avec la terminaison -ontogenèse sont assez nombreux et ils aident aussi à clarifier le sens de l’éco-ontogenèse.

En ce qui concerne la terminaison -ontogenèse, Bideaud, Houdé et Pedinielli (1993, p. 4), Cloutier et Renaud (1990, p. 15) ainsi que Shepard (1982, p. 6, 9-14, 109-114) font appel à cette notion d’ontogenèse pour traiter de l’être humain en développement, même s’il s’agit encore dans certains cas d’une vision confinée à la biologie et à l’éthologie. Par contre, avec Piaget, nous sommes en présence de la psychologie génétique, de la **psychogenèse** pour désigner le développement de l’intelligence (Cloutier et Renaud, 1990, p. 192-195 ; Gohier, 1990, p. 75-78 ; 1989 p. 158-162 et Shepard, 1982, p. 12, 109, 112). On utilise par ailleurs la notion d’**embryogenèse** pour traiter du développement de l’embryon (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1993, p. 4 ; Gohier, 1990, p. 74, 78 ; 1989 p. 156-157). On utilise l’expression **phylogenèse** pour désigner l’évolution de l’espèce et ses liens avec des phylums (Gohier, 1989, p. 156)¹⁰. Ailleurs, on traite aussi de **sociogenèse** et d’**anthropogenèse**.

Quant au préfixe éco-, il est utilisé dans de nombreuses expressions où il se démarque généralement de l’économie qui elle, donne plus souvent lieu au préfixe écono-¹¹. Il y a ainsi l’**écopsychologie** (Roszak, 1993 ; Roszak, Gomes et Kanner, 1995). Il y a l’**écosocialisme**, s’opposant en quelque sorte à l’**écofascisme** (De Roose et Van Parijs, 1991, p. 57, 63-64). Ces auteurs traitent aussi de l’**écoféminisme** et de l’**écothéologie** (1991, p. 57-58, 65-66). Plus récemment est apparue la notion d’**écocivisme**.

¹⁰ Il importe ici de noter que Gohier porte un regard critique sur les fondements de ces rapprochements entre biologie, psychologie et éducation dans « *Biologie, psychologie et éducation : évolution?* » (1989) et dans « *Biologie et éducation : le paradigme latent* » (1990).

¹¹ Notons que économie et écologie partagent la même racine grecque éco-, référant à *oikos*, la maison, l’habitat.

Bien entendu, l'expression **écodéveloppement** aurait pu être utilisée pour signifier l'équivalent de l'éco-ontogenèse mais ce concept d'**écodéveloppement**, qu'on attribue à Ignacy Sachs¹², est justement associé à un développement social et économique qui prendrait en considération les « contraintes écologiques »¹³ (Vaillancourt, 1998, p. 9). Dans ce contexte, l'utilisation de l'éco-ontogenèse semble encore davantage justifiée afin de bien marquer le sens du développement dont il est question.

L'expression éco-ontogenèse pourrait ressembler à un pléonasme. Il ne saurait en effet y avoir de genèse d'un être sans qu'il y ait de relations avec l'environnement. Par contre, les écrits sur le développement humain négligent tellement les relations avec l'environnement non humain comme dimension du développement qu'il semble important d'insister afin de préciser qu'il s'agit du développement humain en relation avec le milieu. L'**éco-ontogenèse** fait donc référence à la genèse d'un être humain dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations à l'environnement dans son développement, dans son ontogenèse.

Comme le font observer Gohier (1989, 1990) et Searles (1960/1986), les emprunts à d'autres disciplines sont souvent utiles pour initier une étude et porter un regard nouveau sur un objet mais ils sont tout de même hasardeux et même nuisibles à long terme. Le langage et les modèles de la biologie du développement peuvent ainsi nuire à l'étude des autres aspects de la genèse de l'être. De la même manière, le langage du développement, combinant la biologie et l'économie, peut nuire à l'étude des changements et des constances des sociétés humaines. Ce langage peut même venir par la suite colorer le regard porté sur la genèse de l'être qu'on pourra alors voir comme un être en compétition avec les autres et visant à maximiser son prélèvement de ressources afin d'assurer sa croissance. Au-delà des étiquettes que nous avons collées aux boîtes, soit « ontogenèse » et « éco-ontogenèse », ce sont les écrits associés à ces étiquettes qu'il faut dès lors considérer. Ces écrits sont l'objet des articles 2.1.1 et 2.1.2.

¹² Sachs, I. (1980). *Stratégies de l'écodéveloppement*. Paris : Éditions Économie et Humanisme / éditions Ouvrières.

Sachs, I. (1981). *Initiation à l'écodéveloppement*. Coll. « Regard », Toulouse : Éditions Privat.

¹³ Observons ici que l'écologie est considérée dans cet extrait et dans cette notion d'écodéveloppement, comme une contrainte au développement et non pas comme un fondement et une assise à partir de laquelle on peut considérer notre présence au monde.

2.1.1 Le corpus de l'éco-ontogenèse

Les textes les plus importants recensés qui traitent des relations avec l'environnement dans le développement humain durant l'enfance proviennent de neuf auteurs et les écrits de cinq de ces auteurs sont l'objet des analyses de contenu de ce mémoire : Chawla (1992, 1998b, 1999), Hutchison (1998), Searles (1960/1986), Shepard (1982) et Sobel (1993, 1995, 1998)¹⁴. Rappelons que ce mémoire présente le modèle de développement retenu ou développé par chacun de ces cinq auteurs ainsi qu'une analyse de chaque thèse, notamment à partir des composantes et des relations de la situation éducative.

La travailleuse sociale Edith **Cobb** (1977) a recherché, à partir d'une analyse de plus de trois cents biographies, les sources de la créativité des adultes particulièrement créatifs. Sa recherche l'amène à attribuer en partie ce « génie » aux expériences de la nature chez les enfants âgés entre 5 et 12 ans alors qu'ils travaillaient avec des matériaux modelables pour se façonner un monde, se créer un monde et attribuer une signification au monde. Le tableau 9.1, présenté au début du chapitre IX, illustre l'influence importante de Cobb chez les autres auteurs du corpus étudié. Cobb a aussi influencé les travaux de Hart (1979) et de Moore (1986/1990).

Le psychanalyste Harold **Searles** (1960/1986) est un pionnier ayant insisté pour que la psychologie s'ouvre aux questions de l'environnement non humain dans la psyché et dans le développement humain. Sa thèse, analysée au chapitre IV, est construite à partir de recherches théoriques interdisciplinaires et à partir de cas cliniques avec des schizophrènes qui illustrent des dérives en ce qui a trait aux relations à l'environnement : désir de se fondre dans l'environnement ou crainte de devenir comme des objets de l'environnement. Searles, utilisant notamment les travaux de Fromm (1956/1971), associe aussi cette aliénation à la société contemporaine. Comme le révèle le tableau 9.1, les travaux de Searles influencent le regard porté sur les liens entre l'environnement et le développement par Chawla, Shepard et Sobel. Hart et Moore tiennent aussi compte de la thèse de Searles pour qui « l'élément non humain de l'environnement de l'homme forme l'un des constituants les plus fondamentaux de la vie psychique » (Searles, 1960/1986, p. 27).

¹⁴ Les autres auteurs sont Edith Cobb, Roger Hart, Peter Kahn et Robin Moore.

L'architecte et planificateur urbain Robin **Moore** (1986/1990) ainsi que le géographe Roger **Hart** (1979) ont réalisé des recherches similaires en observant les enfants jouer dehors et en les interviewant. Ces recherches portent sur le monde vécu des enfants. Le volumineux livre « *Children's Experience of Place* », fait à partir de la thèse de doctorat de Hart (1979), adopte une perspective phénoménologique où l'unité d'analyse est le « paysage phénoménal » d'enfants d'âge scolaire d'une communauté rurale du Vermont (Hart, 1979, p. 9, trad. lib.). Hart y met notamment en lumière l'importance des lieux secrets construits par les enfants, l'attrait exercé sur les enfants par des espaces non manucurés, la diminution du territoire couvert dans les explorations vers la fin de l'enfance et l'importance des négociations parents-enfant concernant les limites aux explorations. « *Childhood's Domain : Play and Place in Child Development* » de Moore utilise une approche similaire à celle de Hart, avec des enfants de zones urbaines en Angleterre (Moore, 1986/1990, p. 24). Ces travaux illustrent aussi le besoin de lieux non manucurés, de matériaux modelables et mêmes d'endroits où l'enfant peut s'exprimer de manière plus agressive et parfois destructive. Ici, Moore fait écho à Searles. D'autres recherches traitent des liens entre les enfants et les lieux. Diane Pruneau (1994, 1997) aborde les questions du sens du lieu et de l'expérience du milieu par les enfants. Elle aborde aussi, avec ses collègues, cette dynamique dans une perspective d'éducation relative à l'environnement dans une approche intergénérationnelle centrée sur le milieu de vie dans une communauté côtière acadienne du Nouveau-Brunswick (Chouinard et Pruneau, 1999). Dans sa thèse de doctorat en géographie, Sell (1983) a étudié la territorialité chez les enfants en milieu urbain (Tucson, Arizona) et a noté que chez les enfants, le territoire est associé aux activités concrètes de manipulation alors qu'il devient plus abstrait et associé aux relations sociales durant l'adolescence. Dans un contexte de colonie de vacances du New Hampshire, Malinowski et Thurber (1996) constatent que les enfants plus jeunes (garçons seulement) préfèrent des lieux pour leurs aspects commerciaux et sociaux, les enfants plus vieux (garçons seulement) préfèrent des lieux pour leur « valeur d'usage du terrain » (*land use*) et les activités qu'ils peuvent y pratiquer, alors que les adolescents (garçons seulement) préfèrent les lieux pour leur valeur esthétique et cognitive. Enfin, les recherches et les observations de Gaster (1991) tout comme celles de Louv (1991), de Moore (1997) et de Sobel (1995, 1997) témoignent que les enfants vont dorénavant de moins en moins dehors.

L'éducateur David **Sobel** (1993), dont la thèse est analysée au chapitre VII, adopte une démarche assez similaire à celles de Moore et de Hart mais il a une visée nettement éducative

alors que Hart et Moore ont davantage des visées de planification, de design et d'aménagement de l'espace ainsi que de participation publique à l'aménagement du territoire. Notamment influencées par Cobb et Hart, les recherches empiriques de Sobel (1993), réalisées en Angleterre et à Grenade, portent sur les lieux spéciaux construits par les enfants. Ces travaux confirment les dires de Cobb et de Hart. David Sobel interprète ces résultats à l'aune du modèle de développement humain de Joseph Chilton Pearce (1977/1992), qui sera présenté dans les paragraphes suivants qui portent sur l'ontogenèse. Pearce sert de cadre de référence à Sobel. Les travaux de C. G. Jung servent aussi de cadre de référence à Sobel avec le concept de l'individuation. Sobel utilise aussi des travaux qui démontrent que les enfants vont de moins en moins jouer dehors et sont de plus en plus en contact avec des questions de problèmes d'environnement via les médias. Sobel propose ainsi des activités qui mettent les enfants en contact avec la nature de leur milieu de vie plus immédiat car il s'agirait, dans son modèle, d'une étape du développement : se lier à la matrice terre.

L'écologiste Paul **Shepard** (1982), dont la thèse est analysée au chapitre V, propose une lecture historique des liens entre l'être humain et l'environnement dans une perspective d'ontogenèse. Sa thèse propose une vision normative de l'éco-ontogenèse où la nature, par son altérité et par ses similitudes avec les êtres humains, joue un rôle fondamental dans le développement de l'identité individuelle et collective. Son modèle prend appui sur les matrices de développement de Pearce (1977/1992), sur la thèse de l'apparement avec l'environnement non humain de Searles (1960/1986) ainsi que sur les âges de l'être humain d'Erik Erikson (1950/1963). Il s'inspire notamment des travaux d'Erikson pour avancer qu'il y aurait une manipulation et une amputation de l'ontogenèse pour servir le progrès matériel d'une société infantile et destructrice de la nature.

L'éducateur David **Hutchison** (1998), fortement inspiré par Shepard et Cobb, propose dans sa recherche théorique un autre modèle de développement entre la petite enfance et l'adolescence et il propose des activités éducatives à partir de cette vision. Sa thèse, analysée au chapitre VIII, prend aussi appui sur Chawla, Hart, Moore, Pearce et Sobel.

La psychologue Louise **Chawla** (1992) a produit une synthèse de la littérature sur l'attachement aux lieux des enfants. On y trouve notamment des références à Cobb, Hart, Moore, Searles, Shepard et Sobel. Elle a aussi produit une synthèse des résultats de diverses recherches empiriques visant à connaître les influences significatives sur l'engagement des

environnementalistes (Chawla 1998b) en plus de conduire ses propres recherches dans ce domaine avec des environnementalistes du Kentucky et de la Norvège (Chawla, 1999). Selon ces différentes recherches, l'expérience de la nature durant l'enfance serait un facteur important de cet engagement. De nombreuses autres recherches ont été conduites dans cette filière centrée sur les expériences significatives de la vie des environnementalistes : Blaze Corcoran (1999), Chawla (1998a), Palmer *et al.* (1998, 1999), Sward (1999) et Tanner (1998). Ces recherches ont soulevé des critiques visant à disqualifier cette approche ou visant à raffiner ce genre d'analyses : Dillon, Kelsey et Duque-Aristizábal (1999), Annette Gough (1999), Noel Gough (1999), Stephen Gough (1999) et Philip Payne (1999). La thèse de Louise Chawla est analysée au chapitre VI ainsi que les enjeux de cette tradition de recherche.

Enfin, le psychologue Peter **Kahn** (1999) a conduit des recherches auprès d'enfants américains (Houston, Texas et Prince William Sound, Alaska), d'enfants brésiliens (Manaus et Novo Ayrão tous deux dans la région amazonienne) et d'enfants portugais (Lisbonne). Les recherches de Kahn utilisent des entretiens piagétien de type clinique centrés sur le développement moral des enfants en rapport avec des enjeux environnementaux. Kahn fait notamment appel aux travaux de Lawrence Kohlberg et de Robert Selman. Kahn s'identifie lui-même au courant constructiviste et structuraliste en ce qui a trait au développement des savoirs et de l'accommodation-assimilation dans les schèmes.

Les travaux de Kahn s'inscrivent dans une longue tradition de recherche visant à connaître les différentes étapes de développement chez les enfants en termes de cognition. Ces recherches sont centrées sur les réponses des enfants à des questions visant à évaluer les niveaux de développement. Ce type de recherche où l'on évalue les croyances et les connaissances des enfants de différents âges semble être le plus populaire si l'on en juge par le nombre de publications. Les possibilités sont en effet presque illimitées en ce qui a trait à trouver un objet de connaissance sur lequel sonder les enfants. Piaget (1926/1947) le fit avec une foule d'objets et de concepts de la nature (origine de la pensée, des noms, des rêves, des astres, des arbres, des montagnes, de la terre, évolution du concept de vie). Richards et Siegler (1984) reprennent, comme d'autres, les travaux de Piaget portant sur l'animisme afin de vérifier dans quelles conditions particulières les enfants sont amenés à différencier entre le vivant et le non vivant. Pazer (1989) étudie le développement de la catégorisation des lieux chez les enfants. Cohen et Horm-Wingerd (1993) évaluent la conscience écologique d'enfants d'âge préscolaire face à différentes conduites possibles. Leach, Driver, Scott et

Wood-Robinson (1995, 1996a, b) évaluent les conceptions des enfants en matière d'écologie (flux de matière et d'énergie dans les végétaux et les animaux, processus de décomposition, notion de communauté en écologie, de population, de chaîne alimentaire, etc.). La consultation de la table des matières du périodique « *Environmental Education Research* » révèle cette abondance avec des titres tels « *Environmental Thinking in the Early Years: Understanding and Misunderstanding of Concepts Related to Waste Management* » vol. 1, no 1; « *Environmental Education and Pupils' Conceptions of Matter* » vol. 1, no 3; « *Environmental Cognition: Early Ideas and Misconceptions at the Ages Four and Six* » vol. 2, no 3; « *Pupils' View on the Future* » vol. 2, no 3; « *The Environmental Impact of Cars: Children's Ideas and Reasoning* » vol. 3, no 3; « *Discussing the Greenhouse Effect: Children's Collaborative Discourse Reasoning and Conceptual Change* » vol. 4 no 1; « *Children's Thinking about Air Pollution: A Systems Theory Analysis* » vol. 4, no 2; « *Primary School Students Understanding of Municipal Waste* » vol. 4, no 3. Ces diverses recherches sont à la limite de ce que nous entendons par éco-ontogenèse car elles font souvent exclusivement référence à la cognition, indépendamment du monde vécu de l'enfant, de l'expérience du monde par l'enfant. Ces recherches ont souvent une visée éducative développementale pour faire progresser le sujet hors de ses conceptions originales, pour le désengager, le développer. Elles ne visent donc pas l'apparement au monde et l'établissement d'une liaison affective entre le sujet et la nature mais plutôt un recul, une mise en perspective sur ces relations. Se pointe ici la question du « *readiness* ». Y-aurait-il un âge plus favorable pour certains apprentissages en matière de relations à l'environnement? Prendre un recul en trop bas âge sur les relations à l'environnement peut-il aller à l'encontre d'autres dimensions fondamentales de l'éco-ontogenèse? Les recherches dans cette filière du développement cognitif en matière d'environnement ne sont pas analysées en détail dans le cadre de ce mémoire. La recherche est davantage centrée sur les théories et les modèles qui abordent l'expérience de l'environnement par les enfants. Il s'agit là d'une limite de cette recherche et il serait éventuellement pertinent de comparer, dans une perspective éducative, les modèles expérientiels avec les modèles cognitivistes afin de mieux identifier les arimages possibles ainsi que les points de friction. Dans ce contexte, une question type pourrait être la suivante : doit-on pousser les enfants le plus rapidement possible hors d'une vision animiste du monde?

2.1.2 Le corpus de l'ontogenèse

Les écrits sur le développement humain sont très nombreux. Ceux retenus ici sont les écrits qui exercent le plus d'influences sur les auteurs du corpus de l'éco-ontogenèse qui est analysé en détail : Chawla, Hutchison, Searles, Shepard et Sobel. Le tableau 9.1, présenté au début du chapitre IX, permet de repérer ces auteurs. Il s'agit, dans un premier temps, d'Erikson, de Freud, de Piaget et de Pearce dont les écrits sont bien présents dans les thèses analysées. Chacun de ces auteurs aborde une dimension de l'ontogenèse. **Erikson** propose un modèle du développement psycho-social. **Freud** propose une théorie du développement psycho-sexuel et affectif. **Piaget** propose une théorie et un modèle du développement cognitif. **Pearce**, s'inspirant de Piaget, propose un modèle de développement plus général. Une autre chercheuse, Mary **Ainsworth**, propose un concept de l'attachement humain qui nourrit directement et indirectement des thèses de l'éco-ontogenèse. Enfin, **Kohlberg** et **Selman**, moins présents dans les écrits du corpus analysé, proposent respectivement des modèles de développement moral et social.

L'intérêt de ces théories et modèles, outre leur influence sur les thèses de l'éco-ontogenèse, réside dans l'importance qui leur est accordée dans le domaine de l'éducation. Il s'agit ici de balises importantes à garder en vue, ne serait-ce qu'à cause de leur influence en éducation et dans le domaine de l'éco-ontogenèse. Il ne s'agit donc pas ici d'analyser en détail ces modèles mais plutôt de les utiliser, notamment afin de mieux situer et comprendre les thèses analysées. Ces modèles de l'ontogenèse sont présentés à la figure 9.2.

De **Piaget**, c'est « *La représentation du monde chez l'enfant* » (1926/1947) qui a été étudiée afin de comprendre sa vision du développement cognitif. Autrement, la compréhension des travaux de Piaget est dérivée du « *Lexique de la psychologie du développement de Piaget* » (Legendre-Bergeron, 1980), de manuels sur le développement humain (Berk, 1998 ; Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1993 ; Cloutier et Renaud, 1990 ; Papalia et Olds, 1978/1989), d'une critique (Gohier, 1989, 1990) et de l'interprétation qui en est faite dans les thèses analysées. La section 11.2 du mémoire, intitulée « *Pourquoi opérer sur un objet nature?* », traite davantage de Piaget.

La compréhension du développement psycho-sexuel et affectif de **Freud** est construite à partir d'un corpus de seconde main : les thèses analysées et les manuels sur le développement

humain (Berk, 1998 ; Bideaud, Houdé et Pedinielli, 1993 ; Cloutier et Renaud, 1990 ; Papalia et Olds, 1978/1989). Il en va de même pour la compréhension des travaux de **Selman** et de **Kohlberg**.

L'œuvre d'**Erikson** est abordée via « *Enfance et société* » en version française (1950/1959) et anglaise (1950/1963), la version anglaise comprenant plus d'informations que sa traduction. Erikson éclaire particulièrement les passages de la petite enfance à l'enfance et à l'adolescence, en plus de fournir des repères pour les autres âges de la vie. Erikson offre un certain contraste avec Piaget car il permet de situer les développements dans un contexte à la fois affectif et social alors que Piaget se centre en quelque sorte sur la raison pure. Les travaux d'Erikson sur le jeu et le travail, ainsi que sur le moratoire de l'adolescence et la question de l'idéologie, servent à nourrir la discussion dans le chapitre X, intitulé « *Le sujet : un être apparenté à la nature ayant à relever des défis d'intégration et de différenciation* », dans le chapitre XII, intitulé « *Lien sujet-objet : jouer dehors* », particulièrement dans la section 12.1 « *Jeu et travail : la société industrielle et la fin du jeu* », ainsi que dans la section 14.6 « *Moratoire adolescent et mentorat : l'exemple « Outward Bound »* ».

Enfin, les travaux de **Pearce** (1977/1992) suggèrent que le développement se fait via une série d'explorations libres et d'échanges dynamiques suivis d'une liaison affective et effective avec des matrices (utérus, mère, terre, moi, esprit). Ce modèle de Pearce inspire très nettement la thèse de Sobel. Dans les sections 7.1 et 7.9, consacrées aux travaux de Sobel, la thèse de Pearce est successivement présentée et discutée. Le modèle de Pearce est aussi discuté sommairement au début du chapitre XIII portant sur l'agent et dans la section 14.1 « *Médiation et anxiété* ».

Les recherches sur l'attachement humain ont exercé une influence sur les écrits associés à l'éco-ontogenèse. Ce sont notamment les idées de Mary **Ainsworth** qui ont été influentes. Il s'agit plus particulièrement du concept de la mère comme base sécurisante pour explorer le monde, concept dont elle est l'initiatrice, qui est repris par Chawla et par Pearce ainsi que par ceux s'inspirant du modèle de Pearce : Shepard, Sobel, Hutchison. La section 14.2 traite de l'attachement humain en utilisant le corpus de l'éco-ontogenèse ainsi que les travaux de Colin (1996), ceux publiés sous la direction de Cassidy et Shaver (1999) et ceux publiés sous la direction de Tarabulsy, Larose, Pederson et Moran (2000).

Ce corpus sur l'ontogenèse demeure toutefois limité et partial puisqu'il ne considère pas, entre autres, les théories socio-cognitives de l'éducation incarnées dans les travaux de **Bandura**, de **Bruner** et de **Vygotsky**. En effet, les thèses étudiées sont davantage dans une filière psychologique que sociologique. Pourtant, puisque des thèses de l'éco-ontogenèse traitent aussi de l'importance de la médiation directe et indirecte des liens entre le sujet et l'objet via l'agent, ces travaux aideraient à mieux apprécier la portée et les limites de certaines thèses de l'éco-ontogenèse.

2.1.3 Petite enfance, enfance et adolescence

L'écriture de la recherche et la catégorisation des énoncés impliquent de définir des groupes d'âges et de leur assigner des étiquettes. Les différentes thèses analysées et les différents modèles de l'ontogenèse ont chacun leurs divisions selon certains critères et chacun leur lexique. Les termes retenus dans ce mémoire sont la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Des indicateurs souvent utilisés pour ces âges sont la perte des dents de lait pour le début de l'enfance et la puberté pour le début de l'adolescence. Il peut être difficile d'opérer à partir de ces critères et c'est souvent l'âge chronologique qui est utilisé. Dans ce cas, la petite enfance va de 0 à 6 ans, l'enfance va de 6 à 12 ans et l'adolescence va de 12 à 18 ans. L'intérêt de ces divisions est qu'elles correspondent en bonne partie à des étapes de la scolarisation : préscolaire, primaire, secondaire et collégial.

Bien entendu, un tel choix implique de réduire les finesses de l'analyse, particulièrement pour la tranche des 0 à 6 ans, chez qui il y a de nombreux et importants changements entre la naissance et l'âge de six ans. C'est ainsi que Freud, Erikson et Piaget distinguent au moins trois stades dans cette tranche de 0 à 6 ans. Freud, distingue un stade oral, un stade anal et un stade phallique. Erikson associe à ces stades trois conflits à résoudre. Piaget distingue une période de l'intelligence sensori-motrice, comprenant six stades, d'une période de l'intelligence pré-opératoire, comprenant trois stades (Legendre-Bergeron, 1980, p. 210-211).

Ce choix de ne distinguer que trois périodes offre cependant l'avantage de les contraster plus aisément. De plus, l'intérêt premier de cette recherche est de différencier les caractéristiques de l'éco-ontogenèse pour les 6-12 ans. Les caractéristiques pour la période précédant cette tranche d'âge (0 à 6 ans), et pour celle la suivant (12 à 18 ans), servent surtout à bien caractériser cette période qu'est l'enfance. Toutefois, afin de ne pas gommer indûment les

différences et les subtilités, le choix des auteurs a été respecté lorsqu'ils mentionnent des tranches d'âges particulières. C'est ainsi que les figures 9.1 et 9.2, tout en faisant bien ressortir les traits marquants selon les catégories de la recherche, conservent aussi les divisions selon les années de l'âge chronologique.

2.2 Éducation

L'une des visées de ce mémoire est de voir comment des théories, des modèles et des taxonomies de l'ontogenèse et de l'éco-ontogenèse peuvent contribuer aux théories et aux pratiques en éducation relative à l'environnement. Il importe donc de se situer par rapport au domaine de l'éducation.

2.2.1 Éducation et situation éducative

Le discours sur l'éducation est souvent composé de deux pôles : celui des finalités et celui des modalités. On dira aussi qu'il peut y avoir une définition axiologique ou normative de l'éducation et une définition opérationnelle et plus proche de la pratique. La définition axiologique oscille parfois entre trois finalités : 1) le développement du sujet, 2) l'instruction, la socialisation et la qualification et 3) le changement social. La définition opérationnelle propose plus souvent les conditions d'une situation éducative plus ou moins restrictive.

Les concepts d'éducation et de situation éducative retenus dans cette recherche, sont élaborés à partir d'une analyse des travaux de Bertrand (1998), Bertrand et Valois (1992), Charlot (1995), Legendre (1983, 1993) et Van der Maren (1996, 1999).

En termes de finalités, Bertrand (1998, p. 14-15) classe les théories de l'éducation selon trois pôles principaux. Les théories qui visent le développement du sujet, celles qui visent le changement social et celles qui visent l'acquisition de connaissances¹⁵. Van der Maren (1999 p. 216), face à la question « Qu'est-ce que l'éducation? », propose différentes réponses. En terme de finalités cependant, ce qu'il propose se résume en quelques options.

Qu'est-ce que les gens veulent, quelles finalités attribuent-ils au système d'éducation? Que les enfants soient enseignés (marqués), instruits (instrumentés), éduqués au sens de

¹⁵ Bertrand considère aussi un quatrième pôle qui est celui des interactions. Cependant, les discours sur les interactions sont moins axiologiques. Il s'agit en fait de « théories didactiques » plus proches des considérations opérationnelles, presque indépendamment des finalités.

développer ou au sens de former? Qu'est-ce que font les praticiens de l'éducation, que devraient-ils faire : aider le développement, former, marquer du sceau de la culture, instruire? (Van der Maren, 1999, p. 216)

On peut finalement résumer les propos de Van der Maren à deux options : le développement du sujet ou son instruction, son « marquage ». Deux raisons peuvent être évoquées pour ramener les trois options de Van der Maren (enseignés, instruits ou éduqués) à deux seules options en couplant les notions « enseignés » et « instruits ». Premièrement, ces deux termes « enseignés (marqués) et instruits (instrumentés) » sont centrés sur une forme de transmission où le sujet reçoit de l'extérieur. Il reçoit la « marque » de sa culture et ses « instruments ». Deuxièmement, les instruments sont intimement associés à la culture et vice versa. Ainsi, « enseigné » et « marqué » sont des notions dont le sens est relativement proche et plus éloigné de la notion de développement qui lui, est un processus plus endogène. Pour Charlot (1995, p. 21, 24, 28), la finalité de l'éducation est « le devenir homme ». Ce devenir homme est un enjeu social car il s'agit de « discours sur l'homme idéal » (Charlot, 1995, p. 29). Chez Legendre (1983), la finalité est nettement associée au développement, à la genèse de l'être. « La finalité de l'éducation est le développement harmonieux de toutes les potentialités de l'être humain en vue d'un état supérieur ultime de perfection conférant l'autonomie de croissance, de penser et d'agir » (Legendre, 1983, p. 230).

Dans le contexte de ce mémoire, **la finalité envisagée pour l'éducation** est de contribuer au développement du sujet, à son ontogenèse, à son éco-ontogenèse. Sur une balance entre développement et instruction-qualification-socialisation, la finalité retenue penche davantage du côté du développement humain, tout en reconnaissant l'importance de l'autre pôle. D'ailleurs, à la base de ce mémoire, repose la conviction que l'instruction, la socialisation et la qualification mobilisent déjà amplement les acteurs du système scolaire québécois. Il ne s'agit donc pas ici de disqualifier cette finalité de l'éducation mais d'insister sur une autre qui devrait l'accompagner. Enfin, dans le contexte de ce mémoire centré sur l'enfance, le changement social n'est pas retenu comme finalité. Si le changement social est reconnu comme une nécessité pressante, il ne peut s'agir d'une finalité immédiate de l'éducation des enfants qui n'ont pas atteint l'autonomie, l'indépendance, les capacités, les compétences et la maturité à cette fin. La mise en œuvre d'un changement social implique un recul critique sur la société. Les enfants peuvent accompagner les adultes dans un changement social mais ne peuvent l'élaborer et le porter seuls. L'éducation des enfants est donc davantage vue comme un accueil au monde plutôt que comme une activité visant à changer ce monde. Cependant,

dans le cadre de cette recherche centrée sur l'éducation relative à l'environnement, il s'agit d'un monde où la nature occupe une place importante, ce qui témoigne de la nécessité d'un changement social car la nature tend à occuper de moins en moins de place dans le milieu de vie des enfants.

Une telle finalité doit pouvoir se traduire en opérations dans un contexte éducatif, dans une « situation éducative ». Ici encore, tout comme pour la question de la finalité, il y a un certain spectre plus ou moins restrictif de ce qui constitue une situation éducative. Van der Maren propose une vision plus restrictive centrée sur les traits ou les « contraintes particulières » de ce qu'il nomme alternativement « la situation scolaire » ou la « situation éducative contemporaine » ¹⁶ (Van der Maren, 1996, p. 27, 40 ; 1999, p. 48).

1° Une personne (adulte) censée savoir, 2° a des contacts réguliers, 3° avec un groupe, 4° de personnes (enfants) censées apprendre, 5° dont la présence est obligatoire, 6° pour leur enseigner, 7° un contenu socialement donné, 8° par une série de décisions prises en situation d'urgence. (Van der Maren, 1996, p. 40)

La vision de Van der Maren correspond davantage à une finalité centrée sur l'instruction et l'enseignement.

Legendre propose une vision plus ouverte avec ce qu'il nomme une « situation pédagogique ». Son modèle de la situation pédagogique, le SOMA, se lit en effet ainsi.

L'apprentissage APP. est fonction des caractéristiques personnelles du sujet apprenant S, de la nature et du contenu des objectifs O, de la qualité d'assistance de l'agent A et des influences du milieu éducationnel M. (Legendre 1983, p. 269)

Legendre illustre d'ailleurs son modèle, représenté par la figure 2.3, et l'accompagne de précisions sur ses composantes et leurs relations.

Le sujet est « la composante vitale [...] essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage » (Legendre, 1983, p. 270).

L'objet correspond aux « objectifs à atteindre » (Legendre, 1983, p. 273) ou « but, cause, intention, motif, raison, sens d'une activité, d'une opération » (Legendre, 1993, p. 931).

¹⁶ Van der Maren attribue cette définition de la situation scolaire ou éducative à deux auteurs : Herbert, L. (1964). « La situation scolaire ». Dans A.R.I.P. *Pédagogie et psychologie des groupes*. Paris : Epi. et Bolster, A.S. (1983). « Toward a More Effective Model of Research on Teaching ». *Harvard Educational Review*, 53(3), 294-308.

L'agent : est un « ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet » (Legendre, 1983, p. 274).

Le milieu : un « ensemble des personnes, des opérations et des moyens au service des apprentissages » (Legendre, 1993, p. 853).

Les relations de réciprocité entre les composantes Sujet, Objet et Agent sont les suivantes :

Relation d'apprentissage

$S = f(O)$: Le *développement du SUJET* est fonction de l'OBJET;

↓

$O = f(S)$: L'OBJET doit être fonction du niveau de *développement du SUJET*;

Relation d'enseignement

$S = f(A)$: Le *développement du SUJET* est fonction des relations d'aide fournies par

↓

$A = f(S)$: La nature de l'assistance apportée par l'AGENT doit être fonction du niveau de *développement du SUJET*;

Relation didactique

$O = f(A)$: La nature de l'OBJET d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'AGENT;

↓

$A = f(O)$: La nature des ressources de l'AGENT se définit par rapport à l'identité de l'OBJET préconisé. (Legendre, 1983, p. 277. Emphase italique ajoutée)

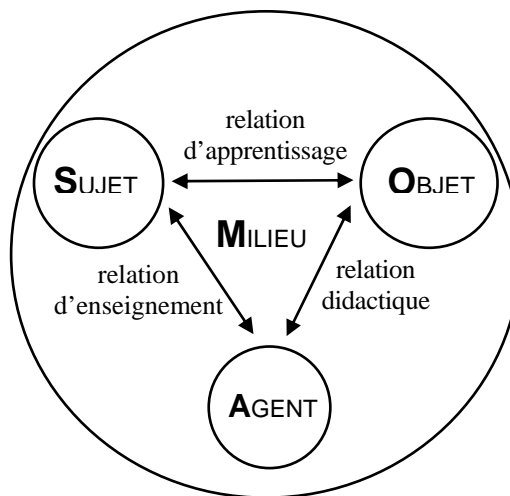


Figure 2.3 Modèle de la situation pédagogique, d'après Legendre¹⁷ (1983).

¹⁷ Legendre précise, dans une note de bas de page, que « ce modèle a été imaginé en 1971 par Jacques Désautels, Renald Legendre et Jan Palkiewicz dans le cadre du projet SÉDUCTION à la Direction de la Recherche et de la Planification de la Commission Scolaire Régionale de Chambly » (Legendre, 1983, p. 269).

Les énoncés précédents correspondent davantage à une vision centrée sur le développement du sujet. Ce développement est notamment mentionné à quatre reprises.

Une analyse des travaux de Bertrand et Valois (1992) et de Charlot (1995) permet de mettre au jour leur vision d'une certaine « situation éducative ». Pour les premiers, leur « modèle de la communication pédagogique » vise à fournir « des paramètres qui nous permettent de dégager et caractériser les approches pédagogiques » (Bertrand et Valois, 1992, p. 44). Pour Charlot, six points identifient les « quelques grandes caractéristiques » de « ce devenir homme », l'objet de l'éducation (Charlot, 1995, p. 64).

Le tableau 2.1 met en relation le « modèle de la situation pédagogique » de Legendre (1983), la « situation éducative » de Van der Maren (1996, 1999), le « modèle de la communication pédagogique » de Bertrand et Valois (1992) et finalement, les caractéristiques de l'objet de l'éducation de Charlot (1995). Les différents énoncés des auteurs sont classés selon une adaptation des sept termes plus généraux de la situation pédagogique : 1) sujet, 2) objet, 3) lien sujet-objet, 4) agent 5) lien agent-sujet 6) lien agent-objet 7) milieu. Pour les extraits de Van der Maren, de Bertrand et Valois ainsi que de Charlot, la numérotation originale des auteurs a été conservée. En ce qui concerne Charlot, il s'agit d'extraits choisis à l'intérieur des énoncés apparaissant dans Charlot (1995, p. 22) où ils sont généralement plus long et comprennent plusieurs propositions. Enfin, on notera que certains énoncés d'un même auteur sont répétés dans différentes cellules d'une même colonne étant donné qu'un énoncé plus général peut correspondre à différents termes de la situation éducative. C'est ainsi que Van der Maren ne précise pas un lien sujet-objet particulier dans sa définition de la situation éducative. Il faut ainsi combiner ce qu'il dit du sujet et de l'objet pour caractériser ce lien sujet-objet. Chez Van der Maren, nous identifions le sujet comme « 3° [...] un groupe, 4° de personnes (enfants) censées apprendre, 5° dont la présence est obligatoire » et l'objet comme « 7° un contenu socialement donné ». Nous déduisons alors que le lien sujet-objet est simplement « 3° [...] un groupe, 4° de personnes (enfants) censées apprendre, [...] 7° un contenu socialement donné ».

Tableau 2.1 Caractérisation de la « situation éducative » chez Legendre, Van der Maren, Bertrand et Valois ainsi que Charlot

	Legendre (1983, 1993)	Van der Maren (1996, 1999)	Bertrand et Valois (1992)	Charlot (1995)
	Modèle de la situation pédagogique	Situation éducative (Traits et contraintes en contexte scolaire)	Modèle de la communication pédagogique	Caractéristiques de l'objet de l'éducation
Sujet	Sujet : composante essentielle, première et centrale du phénomène d'apprentissage. Un ensemble de personnes. Processus et opérations intérieures au sujet.	3° avec un groupe , 4° de personnes (enfants) censées apprendre, 5° dont la présence est obligatoire,	3) le destinataire de la communication : le récepteur, celui à qui s'adresse le message.	1. une histoire personnelle, qui construit l'individu comme singulier. 5. [...] L'éducation est d'abord le mouvement par lequel un enfant devient adulte mais l'aventure ne s'achève pas pour autant lorsque l'enfant est arrivé à l'âge adulte.
Objet	Objet : les objectifs à atteindre.	7° un contenu socialement donné,	1) le message ou le contenu de la communication : savoir à transmettre ou à acquérir.	2. [...] S'humaniser, pour le petit d'homme, c'est s'approprier une part de cet humain qui existe hors de lui, comme culture. 3. elle est appropriation d'objets et de pratiques, intégration dans des structures, etc., mais <i>en tant qu'ils font sens</i> pour celui qui se les approprie. [...] elle est accès au sens, entrée dans un monde symbolique.
Lien sujet-objet	Relation d'apprentissage : le développement du Sujet est fonction de l'Objet et l'Objet doit être fonction du niveau de développement du Sujet.	3° avec un groupe , 4° de personnes (enfants) censées apprendre, 7° un contenu socialement donné,	5) les relations entre le destinataire et son milieu . 2) la transmission ou moyens de communication : l'organisation de la communication.	3. elle est appropriation d'objets et de pratiques, intégration dans des structures, etc., mais <i>en tant qu'ils font sens</i> pour celui qui se les approprie. [...] L'éducation est aussi l'histoire, en chacun, de ses rapports affectifs et imaginaires à l'autre et au monde.
Agent	Agent : ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'Objet par le Sujet.	1° Une personne (adulte) censée savoir, 2° a des contacts réguliers,	6) L' émetteur : celui qui symbolise la source des messages et qui les transmet.	2. mais cette histoire singulière suppose la présence et l'action, directe et indirecte, des autres.
Lien agent-sujet	Relation d'enseignement : le développement du Sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'Agent et la nature de l'assistance apportée par l'Agent doit être fonction du niveau de développement du Sujet.	2° a des contacts réguliers, 6° pour leur enseigner , 7° un contenu socialement donné, 8° par une série de décisions prises en situation d'urgence.	5) les relations entre le destinataire et l'émetteur .	6. [...] on nomme aussi l'éducation l'ensemble des pratiques qui visent ce devenir [homme]. Ces pratiques peuvent être « spontanées » [...] mais elles peuvent aussi être consciemment ordonnées à des représentations de l'homme, qui exercent alors sur l'éducation un double effet, d'appel (d'aspiration) et de contrainte (d'obligation).
Lien agent-objet	Relation didactique : la nature de l'Objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'Agent et la nature des ressources de l'Agent se définit par rapport à l'identité de l'Objet préconisé.	1° Une personne (adulte) censée savoir, 7° un contenu socialement donné, 8° par une série de décisions prises en situation d'urgence.	2) la transmission ou moyens de communications : l' organisation de la communication .	6. [...] on nomme aussi l'éducation l'ensemble des pratiques qui visent ce devenir [homme]. Ces pratiques peuvent être « spontanées » [...] mais elles peuvent aussi être consciemment ordonnées à des représentations de l'homme, qui exercent alors sur l'éducation un double effet, d'appel (d'aspiration) et de contrainte (d'obligation).
Milieu	Milieu : l'environnement éducatif. Ensemble des personnes, des opérations et des moyens au service des apprentissages.		7) Le milieu : le cadre général écologique du milieu éducatif immédiat au milieu social plus éloigné.	4. [...] l'éducation porte la marque du lieu et du temps dans lesquels elle se construit, elle se produit dans du social et dans de l'histoire.

Le tableau permet de cerner les différences et les similitudes entre les auteurs. Cependant, il permet surtout de constater qu'il y a, malgré tout, une certaine forme de catégorisation générale assez partagée.

La séquence des lignes du tableau révèle aussi sur quels items l'emphase est placée dans le cadre de ce mémoire. L'intérêt premier est pour le développement du sujet. Deuxièmement, il s'agit d'identifier quel est l'objet des relations, dans cette éco-ontogénèse, que l'éducation relative à l'environnement pourrait prendre en considération. Troisièmement, dans la logique même d'un intérêt pour la genèse de l'être dans ses relations à l'environnement, l'intérêt porte sur les liens entre le sujet et l'objet. Ce premier ensemble sujet et objet est en quelque sorte le noyau dur de l'éco-ontogénèse, presque indépendamment d'une situation éducative. Quatrièmement, dans un contexte éducatif, il importe de préciser qui sont les agents. Cinquièmement, au-delà d'une simple identification de l'agent, il faut préciser ce qui se produit dans les liens entre l'agent et le sujet. Sixièmement, ce lien entre l'agent et le sujet, dans une perspective éducative, demande de préciser comment l'agent comprend l'objet, comment il se l'approprie et comment il communique avec le sujet en rapport avec cet objet. Septièmement, il faut considérer l'importance du cadre ou du contexte dans lequel se déroulent les échanges dans la triade sujet-objet-agent.

Dans cette recherche, il s'agit finalement de savoir comment les énoncés portant sur l'éco-ontogénèse s'ajustent en rapport avec la situation éducative. Dans le cadre de ce mémoire, les termes et les définitions qui suivent sont donc retenus pour caractériser les éléments de la **situation éducative en contexte d'éducation relative à l'environnement**.

Sujet : un petit enfant, un enfant ou un adolescent qui apprend et se développe en relation avec l'environnement.

Objet : l'environnement, les relations à l'environnement et les finalités éco-ontogénétiques de ces relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Lien sujet-objet : manière d'approcher l'environnement et les relations à l'environnement chez le petit enfant, l'enfant ou l'adolescent qui apprend et se développe en relation avec l'environnement.

Agent : un adulte qui a la responsabilité directe ou indirecte du petit enfant, de l'enfant ou de l'adolescent.

Lien agent-sujet : les échanges entre l'adulte responsable et le petit enfant, l'enfant ou l'adolescent.

Lien agent-objet : manière d'approcher l'environnement et les relations à l'environnement de l'adulte qui a la responsabilité du petit enfant, de l'enfant ou de l'adolescent qui apprend et se développe en relation avec l'environnement.

Milieu : le lieu dans lequel se déroule la situation éducative et les caractéristiques de ce lieu. Il peut donc s'agir de l'infrastructure scolaire et, dans un sens plus large, du milieu de vie, de l'environnement biophysique du sujet et des influences du contexte social. Ici, le milieu est considéré comme ayant aussi un rôle paradoxal d'agent, c'est-à-dire de médiateur des liens entre le sujet et l'environnement. Le milieu peut donc faire référence à la société.

Contrairement à Van der Maren (1996, p. 27, 40 ; 1999, p. 48), les conditions de la situation éducative, telle qu'elle est adoptée dans ce mémoire, sont assez souples pour accommoder des contextes variés : la mère avec son enfant au bord d'un lac, l'enseignant en classe, l'éducateur d'un centre de la nature en milieu non formel avec une classe en sortie éducative ou l'animateur d'un camp de jour avec des jeunes en vacances. Dans ces contextes, il peut même y avoir d'assez longues périodes où l'enfant est laissé seul à explorer l'environnement. Il s'agit d'ailleurs là de situations assez fréquentes en éducation relative à l'environnement. Rappelons ici encore que l'intérêt premier de ce mémoire est le développement de l'enfant en relation avec l'environnement et, ensuite seulement, voir comment des situations plus ou moins formalisées d'éducation relative à l'environnement peuvent accommoder cette éco-ontogenèse.

Les prochains paragraphes sont consacrés à préciser le concept d'éducation relative à l'environnement envisagé dans ce mémoire. Ce concept exige de préciser ses deux termes fondateurs : l'éducation et l'environnement. L'éducation a été l'objet de cette présente section, les questions de conceptions de l'environnement seront l'objet de la section suivante, à la suite de l'exposition d'une conception de l'éducation relative à l'environnement.

2.2.2 Éducation relative à l'environnement

Comme pour le concept d'éducation, il y a diverses conceptions de l'éducation relative à l'environnement. Elles peuvent reposer sur différentes conceptions de l'éducation et sur différentes conceptions de l'environnement. Par exemple, Yves Bertrand (1998, p. 14) distingue les théories de l'éducation selon leur situation relative « aux quatre éléments polariseurs » : 1) sujet, 2) société, 3) contenus et 4) interactions. Bertrand distingue alors « sept grands courants » représentés dans la figure 2.4 (1998, p. 17). Il est dès lors possible de situer des visions de l'éducation relative à l'environnement selon ces courants.

De la même manière, il est aussi possible de situer des visions de l'éducation relative à l'environnement selon les visions de l'environnement. La section 15.2 de ce mémoire présente diverses typologies et classifications de l'environnement et de la nature, notamment la typologie des représentations sociales de l'environnement proposée dans Sauvé (1996, 1997) et dans Sauvé et Garnier (2000), soit l'environnement « **nature** : à apprécier, à respecter, à préserver », « **problème** : à résoudre », « **ressource** : à gérer », « **système** : à comprendre en vue de prise de décision », « **milieu de vie** : à redécouvrir, à aménager et où résider », « **biosphère** : où vivre ensemble et à long terme » et « **projet communautaire** : où s'engager activement ».

Un regard sur l'histoire de l'éducation relative à l'environnement permet de dégager des tendances lourdes. Si Disinger (1984) fait remonter la première utilisation du mot éducation relative à l'environnement à 1948, ce n'est vraiment que vers la fin des années 1960 et le début des années 1970 que ce concept prend de l'importance. Berryman (1997b), Hammond (1998), Orellana et Fauteux (2000) et Swan (1975) retracent l'histoire de l'éducation relative à l'environnement et identifient certaines de ses racines importantes. On peut notamment y lire l'importance de la crise environnementale et de l'UNESCO dans l'émergence et la légitimation de l'éducation relative à l'environnement. Swan établit aussi des liens avec d'autres sources et « mouvements éducatifs » : éducation au milieu naturel, éducation à la conservation et éducation plein air, dont les racines sont souvent assez anciennes, remontant au XIX^e siècle.

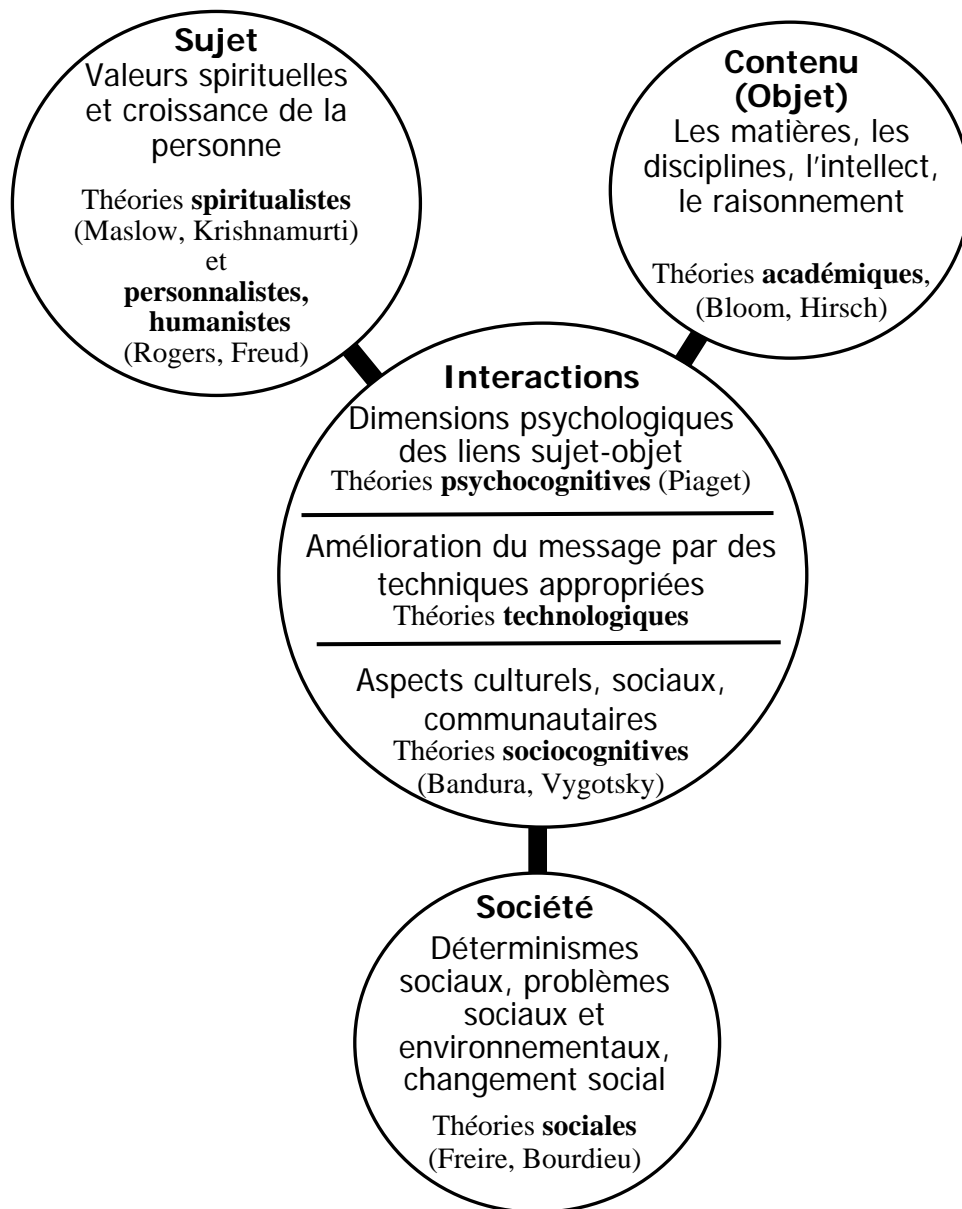


Figure 2.4 Sept grands courants théoriques en éducation avec des auteurs types, organisés selon les quatre éléments polariseurs, d'après Bertrand (1998).

Sauvé, Berryman et Brunelle (2000), par une analyse de contenu des propositions de l'UNESCO et de l'ONU, dégagent aussi les représentations sociales de l'éducation et de l'environnement dans le discours de ces organisations depuis le début des années 1970 jusqu'en 1997. Cette analyse met en relief que l'emphase y est placée sur les problèmes environnementaux et l'éducation y est surtout représentée comme un instrument pour les

régler, notamment par les sciences et les techniques et par une nouvelle forme de croissance économique. Cette analyse permet aussi de dégager les aspects qui sont négligés dans ce discours. Il s'agit dans ce cas des nombreuses autres dimensions des relations à l'environnement et à la nature, notamment celles plus positives et affectives associées à l'éco-ontogenèse. La thèse de doctorat de Hammond (1998) « *The Earth as a problem : A curriculum inquiry into the nature of environmental education* » établit aussi ce constat de la domination des problèmes environnementaux dans les curriculums en éducation relative à l'environnement. Jickling (1991) met en doute la possibilité de traiter effectivement et directement les problèmes environnementaux par l'éducation relative à l'environnement et la sagesse d'essayer de le faire.

Disinger (1984), Harvey (1976) et Johnson (1977) traitent de la question de définition de l'éducation relative à l'environnement. La synthèse de Disinger résume les propos de la thèse de doctorat de Harvey (1976), visant à délimiter précisément cette éducation et celle de Johnson (1977) comparant de manière quantitative l'éducation relative à l'environnement (*environmental education*), l'éducation à la conservation (*conservation education*), l'éducation plein air (*outdoor education*), l'enseignement de l'écologie (*ecological education*), l'éducation environnementalisée (*environmentalized education*) et l'éducation générale (*general education*). Johnson situe ainsi l'éducation relative à l'environnement comme étant celle ayant le plus d'intersections avec les autres. Sauvé (1997) retrace aussi cette volumineuse aventure définitoire de l'éducation relative à l'environnement. Elle propose des distinctions et des liens avec les principaux termes associés : formation relative à l'environnement, éducation mésologique, écologie, enseignement de l'écologie, sciences de l'environnement, enseignement des sciences de l'environnement, éducation à la conservation, éducation plein air, éducation à la nature, éducation science-technique-société, éducation globale, éducation pour le développement durable. Hart (1981) a établi une liste de vingt-cinq caractéristiques importantes de l'éducation relative à l'environnement à partir des publications dans le domaine entre 1968 et 1978. Hungerford, Peyton et Wilke (1980) ont formulé des buts pour le développement curriculaire en éducation relative à l'environnement à partir des travaux de Harvey et des résultats des conférences de Belgrade (UNESCO-PNUE, 1976) et de Tbilisi (UNESCO-PNUE, 1977). L'analyse des travaux de Disinger (1984), Hart (1981), Harvey (1976), Hungerford, Peyton et Wilke (1980), Johnson (1977) et de l'UNESCO-PNUE (1976, 1977) illustre l'importance accordée à la maîtrise des connaissances provenant des sciences de l'environnement et de l'écologie ainsi

qu'à l'acquisition de compétences en résolution de problèmes. Une tendance lourde actuelle, celle portée par l'éducation pour le développement durable, est aussi fortement centrée sur les problèmes environnementaux où l'environnement est essentiellement vu comme un réservoir de ressources à gérer afin d'assurer un développement économique mondialisé et libéralisé. Dans ce discours, l'environnement et la nature sont des formes de capital (Sauvé, 1996 ; Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000).

Les éléments dominants de ces discours sur l'éducation relative à l'environnement et les définitions qu'ils comportent sont finalement les suivants : les problèmes des ressources de l'environnement à connaître, à comprendre et à résoudre notamment par une maîtrise des connaissances provenant des sciences de l'environnement, dont l'écologie, ainsi que par la maîtrise de compétences en résolution de problèmes afin de s'engager à participer dans un changement social.

À partir de la classification des théories de l'éducation proposée par Bertrand (1998), l'analyse d'un corpus fondateur de l'éducation relative à l'environnement montre qu'elle possède de fortes racines dans le pôle société (changement social) et dans le pôle contenu (sciences de l'environnement et écologie). L'analyse de la table des matières du périodique « *Environmental Education Research* », évoquée dans la section 2.1.1 portant sur le corpus de l'éco-ontogénèse, illustre aussi que l'éducation relative à l'environnement possède une forte préoccupation sur le pôle des interactions, dans la perspective des théories psychocognitives et constructivistes portant sur les conceptions originales des enfants. L'analyse du corpus fondateur de l'éducation relative à l'environnement illustre aussi une centration importante sur une combinaison particulière de représentations sociales de l'environnement, où l'approche de l'environnement « **problème** : à résoudre » et « **ressource** : à gérer » sera facilitée par une approche de l'environnement comme « **système** : à comprendre en vue de prise de décision ».

Le sujet et le développement du sujet ne sont donc pratiquement jamais pris en considération. Bref, ni l'ontogénèse, non plus que l'éco-ontogénèse ne sont généralement considérées. Pourtant, certaines conceptions de l'éducation relative à l'environnement et certaines définitions mentionnent cette question du développement humain, sans toutefois que cela ne se soit traduit en d'importants développements théoriques ou pratiques par rapport à ces questions d'ontogénèse. La définition proposée par Sauvé (1997) illustre bien cette ouverture

à la question du développement qui est ici placée au cœur de la définition en termes de vision de l'éducation.

L'éducation relative à l'environnement (ERE) est une dimension intégrante du développement des personnes et des groupes sociaux, qui concerne leur relation avec l'environnement. Ce processus permanent a pour objectif global de développer chez la personne et le groupe social auquel elle se rattache, un savoir-être qui favorise l'optimisation de leur relation au milieu de vie, de même qu'un savoir et un vouloir-agir qui permettent de s'engager dans des actions de nature à préserver, à restaurer ou à améliorer la qualité du patrimoine commun nécessaire à la vie et à la qualité de la vie. (Sauvé, 1997, p. 262)

La définition proposée par Sauvé (1997) se situe entre une définition très large « employée en 1975 par le Secrétariat de l'Unesco, dans un questionnaire sur les besoins et les priorités de l'éducation relative à l'environnement » (UNESCO, 1978, p. 4), les définitions de Harvey (1976) et celles ultérieures de l'UNESCO-PNUE (1987) centrées sur la résolution de problèmes et de conflits.

L'éducation relative à l'environnement est toute tentative délibérée d'aider des personnes (peu importe qui elles sont) à apprendre quelque chose (peu en importe la nature) dans un contexte donné (scolaire ou extra-scolaire) sur l'environnement (dans le sens large du terme), sur les mécanismes (individuels et collectifs) d'interaction réciproque entre l'homme et l'environnement, sur la nécessité de modifier ces mécanismes d'interaction et sur les façons de le faire. (Commission canadienne pour l'Unesco, 1978, p. 5)

Cette définition, très large, ne tient aucunement compte du développement humain et elle pourrait accommoder une discipline telle la géographie.

Les définitions de Harvey (1976) et de l'UNESCO-PNUE (1987) sont quant à elles essentiellement centrées sur des problèmes.

L'éducation à la relation personne-environnement est le processus de développement d'une population environnementalement informée (*literate*), compétente et engagée (*dedicated*), qui travaille activement (*strives*) à résoudre les conflits de valeurs dans la relation personne-environnement, d'une manière écologiquement et humainement sensée, de façon à atteindre le but ultime de l'homéostasie entre la qualité de vie et la qualité de l'environnement. (Harvey, 1976, p. 189, trad. lib.)

Lors du congrès UNESCO-PNUE de Moscou en 1987, dix ans après celui de Tbilissi qui avait confirmé les bases établies au colloque de Belgrade tenu en 1975, l'UNESCO-PNUE définissait ainsi l'éducation relative à l'environnement.

L'éducation relative à l'environnement (EE) est conçue comme un processus permanent dans lequel les individus et la collectivité prennent conscience de leur environnement et acquièrent les connaissances, les valeurs, les compétences, l'expérience et aussi la volonté qui leur permettront d'agir, individuellement et collectivement, pour résoudre les problèmes actuels et futurs de l'environnement. (UNESCO-PNUE, 1987, p. 7, par. 12)

Dans le cadre de ce mémoire où la question de l'éco-ontogenèse est centrale, la définition de l'éducation relative à l'environnement qui est retenue s'inspire donc davantage de celle proposée par Sauvé (1997) qui est plus ouverte à la question du développement et moins centrée sur l'environnement problème. Outre cette focalisation sur l'éco-ontogenèse, les modifications les plus substantielles apportées à la définition proposée par Sauvé ont trait au groupe social et aux savoirs. La définition retenue ne se centre pas sur le développement d'un groupe social mais est toutefois sensible à la dynamique au sein d'un groupe social. Enfin, la définition ne propose pas de types de savoirs ni de modalités particulières pour la préservation, la restauration ou l'amélioration des qualités du milieu de vie.

L'éducation relative à l'environnement, dans une perspective d'éco-ontogenèse, est une dimension intégrante du développement des personnes et de la dynamique des groupes sociaux, qui concerne les relations avec l'environnement et particulièrement les relations à la nature dans l'éco-ontogenèse. Ce processus permanent a pour objectif global de favoriser, chez la personne, l'appareillement avec l'environnement et avec la nature, afin de contribuer à l'identité et au bien-être personnels et collectifs et afin de préserver la nature et les liens avec la nature. Ce processus a aussi comme objectif de contribuer à connaître, à préserver, à restaurer ou à améliorer les qualités du milieu de vie.

Dans la définition ci-dessus, la signification des mots nature et environnement fait référence aux concepts définis dans la section suivante. La notion d'appareillement ou de sentiment de parenté avec l'environnement et avec la nature fait référence quant à elle au corpus analysé dans ce mémoire et plus particulièrement à la thèse d'Harold Searles (1960/1986).

La thèse de ce livre est que l'élément non humain de l'environnement de l'homme forme l'un des constituants les plus fondamentaux de la vie psychique. Je suis convaincu que l'individu sent, consciemment ou inconsciemment, une parenté avec le non humain qui l'entoure, que cette parenté revêt une importance transcendante pour l'existence et que, comme bien d'autres données essentielles, elle est une source de sentiments ambivalents chez l'individu, qui, s'il s'efforce de fermer les yeux sur la force de ce lien, risque de compromettre sa santé psychique. (Searles, 1986/1960, p. 27)

2.3 Environnement

Les mots environnement et nature sont chargés de significations diverses selon la personne qui les écrit et les prononce. Le même mot peut possiblement désigner une chose et son contraire. Ce sont des signes désignant différents signifiés. Les concepts d'environnement et de nature utilisés dans ce mémoire sont inspirés par différents courants et écoles de pensée.

Les écrits d'auteurs associés à la sociologie aident à prendre un recul face à une vision trop objectiviste de ces concepts d'environnement et de nature et ils invitent à réinsérer la vision dans un contexte social : Peter Berger et Thomas Luckmann, Karl Marx et Erich Fromm.

Les différentes typologies, produites par certains auteurs, permettent de prendre conscience de cette « construction sociale » de l'environnement et de la nature. Il s'agit des classifications de Jean-Marc Besse, William Cronon, Bruce Foltz, David Pepper, Holmes Rolston III, Lucie Sauvé et Ian Simmons.

D'autres auteurs, pourtant associés aux sciences de l'environnement et de la nature, remettent en cause une vision trop scientifique (objectiviste), technicienne et économique de la nature et de nos relations à la nature. Ces auteurs, étiquetés d'environnementalistes, questionnent la logique de l'argumentation environnementaliste contemporaine. Il s'agit entre autres de Wendell Berry, David Ehrenfeld, Neil Evernden, John A. Livingston et Paul Shepard.

Cette critique amène à considérer certains courants plus anciens sur les relations entre les êtres humains et la nature, par exemple ceux qu'on trouve dans les écrits d'Henry David Thoreau, d'Aldo Leopold ou de Jacob Von Uexküll. Ces écrits invitent aussi à considérer des discours plus contemporains, des nouvelles manières de décrire l'environnement, la nature et notre présence au monde. Il s'agit par exemple de David Abram, de Barry Lopez et de Scott Russel Sanders.

2.3.1 Le regard sociologique

La « *construction sociale de la réalité* », de **Berger et Luckmann** (1966), invite à la prudence au moment de contempler la signification accordée aux mots et au danger de réifier des conceptions du monde. Ils insistent sur l'importance du contexte social et sur la nécessité de chercher à relativiser le regard porté sur la réalité. Ils constatent cependant l'importance de la force sociale pour légitimer des significations particulières et pour légitimer une vision, une construction, celle s'accordant à l'ordre social. Karl **Marx** a produit une analyse de la société capitaliste et des rapports de production dans cette société où la logique économique de l'accumulation du capital tend à influencer les relations entre les êtres humains, celles entre les êtres humains et la nature et celles entre les nations. La thèse de Marx demeure très utile pour comprendre une partie des discours actuels sur les relations à la nature et à l'environnement. La nature, les personnes et les connaissances sont des capitaux à échanger

sur un marché des biens ou sur un marché du travail. Marx a traité de l'aliénation des êtres humains par le capitalisme. **Fromm** (1956/1971) reprend cette idée et évoque même des sociétés aliénées. Le regard sociologique nous place ici devant un paradoxe où des modes de productions imposent une façon de voir qui aliène de la nature et des êtres humains. Le progrès économique capitaliste impliquerait une forme d'aliénation et une réification d'une vision marchande du monde. Cependant, la vision sociologique insiste sur un changement social plutôt qu'individuel. Or, cette construction sociale en camouflera d'autres. Il y a ainsi une sorte de double-contrainte où la société est celle qui porte le sujet, celle qui l'aliène et celle par où le changement doit passer. Dans le cadre de ce mémoire, la perspective sociologique sert surtout à considérer les forces en cause qui modulent le regard porté sur le monde. Il s'agit ici de constater qu'une vision économique et marchande, historiquement constituée, tend à occulter d'autres dimensions de la présence au monde.

Le professeur d'histoire et critique social Christopher **Lasch** (1984) ainsi que Neil **Postman** (1992) traitent aussi, chacun à leur manière, des forces des constructions sociales et de la difficulté pour le sujet de se situer. Le titre « *Technopoly : The Surrender of Culture to Technology* » (Postman, 1992) est assez évocateur. Un regard sociologique sur les relations au monde est aussi porté par les auteurs qui critiquent les différentes formes de parcs thématiques qui s'accompagnent d'une disparition d'espaces publics et de lieux authentiques non manufacturés au profit de reconstitutions. Il s'agit notamment du géographe Robert **Sack** (1992), de l'horticulteur et journaliste Alexander **Wilson** (1991) et des différents auteurs de l'ouvrage collectif publié sous la direction de Michael **Sorkin** (1992). Kimberly **Dovey** (1989/1985) se penche sur ce même « phénomène », justement dans une perspective « phénoménologique ».

2.3.2 Quelques constructions sociales de l'environnement et de la nature

Afin d'éviter de trop réifier et rigidifier des conceptions de la nature et de l'environnement, il est utile de considérer les diverses conceptions qui existent. Il en vaut ici tant pour le chercheur ayant à se situer que pour l'éducateur ayant à envisager une situation éducative en éducation relative à l'environnement. Les chapitres XV et XVI traitent de ces questions et font part de diverses typologies, topologies et classifications. Une vue d'ensemble des classifications du philosophe Jean-Marc **Besse** (1997), de l'historien William **Cronon** (1995), du philosophe Bruce **Foltz** (1995), du géographe David **Pepper** (1984/1989), du philosophe

Holmes **Rolston** III (1994), de la spécialiste en sciences de l'environnement et professeure en sciences de l'éducation Lucie **Sauvé** (1996, 1997) et du géographe Ian **Simmons** (1993) permet de contempler l'amplitude de la question et la richesse des regards portés sur le monde. Néanmoins, dans une perspective sociologique, il est aussi utile de considérer quelles sont les visions ou les constructions les plus valorisées dans la société actuelle. La nature et l'environnement comme sources de capital tendent ainsi à avoir une grande importance, c'est-à-dire qu'une vision ressourciste et économique du monde tend à moduler les relations avec l'environnement et la nature et à modeler les conceptions mêmes de l'environnement et de la nature. Dans ce mémoire, les concepts d'environnement et de nature qui sont retenus veillent, dans la mesure du possible, à se démarquer de cet économisme et de ce ressourcisme ambiants. Notons que les notions d'environnement et de nature sont distinguées à la fin de cette section, à l'article 2.3.5.

2.3.3 Le désenchantement d'environnementalistes

Au-delà d'une réserve sur la vision économique, il y a aussi une réserve par rapport à une vision objectiviste, positiviste et technicienne de l'environnement et de la nature. Paradoxalement, cette réserve est soutenue par les travaux de chercheurs étroitement associés aux sciences de l'environnement qui prennent un recul sur leur pratique. David **Ehrenfeld** (1978, 1993a, b) enseigne la biologie à l'Université Rutgers. Neil **Evernden** (1985, 1992) et John A. **Livingston** (1973, 1981, 1986, 1989, 1992, 1994) sont de la Faculté des études environnementales de l'Université de York à Toronto alors que Paul **Shepard** (1973, 1982, 1996, 1999) a enseigné au Knox College, au Dartmouth College et il a terminé sa carrière d'enseignement au Pitzer College et au Claremont Graduate School. Avec le poète, essayiste et fermier de renommée Wendell **Berry** (1987, 1990, 1992a, b, c, 1995, 1999, 2000) qui a quitté une carrière d'enseignant universitaire pour se consacrer à l'écriture et à l'agriculture dans son Kentucky natal, ce groupe d'auteurs représente bien un corpus de la désillusion et du désenchantement face à l'environnementalisme dominant.

Il se dégage de ces écrits une désillusion face au regard technique et scientifique de l'écologie et des sciences de l'environnement contemporaines qui permettent essentiellement de poursuivre le mode de production actuelle, de l'accommoder et d'étirer l'élastique encore davantage. Pour certains de ces auteurs, Livingston et Evernden, l'environnementalisme moderne est un échec car il est en quelque sorte inféodé à une vision du monde antagoniste à

toute forme de relation à la nature différente de celle de l'impératif du développement économique et du ressourcisme.

En combattant l'exploitation, les environnementalistes ont enseigné aux développeurs l'art de l'exploitation soignée. En combattant la dévalorisation de la nature, ils ont étreint une méthode d'étude [l'écologie scientifique, n.d.t.] dont les assises sont une telle dévalorisation de la nature. Et en clamant victoire par la généralisation du ressourcisme dans la société, ils ont rejeté leur propre moralité et ont soutenu un impératif culturel qui avilit et neutralise la vie.

Ceci peut ressembler à une condamnation injuste de plusieurs personnes qui se nomment elles-mêmes des environnementalistes et qui ont travaillé sans relâche pour défendre leur monde de la meilleure façon qu'elles le pouvaient. Mais, bien entendu, nous ne mettons pas en cause les intentions ou la sincérité, seulement les conséquences du genre d'action. Une fois adopté, le ressourcisme transforme toutes les relations à la nature en une simple relation sujet-objet ou utilisateur-utilisé. (Evernden, 1985, p. 23, trad. lib.)

Ce groupe d'auteurs dont Evernden fait partie, témoigne ainsi de recherches pour retrouver d'autres formes de présence au monde. Cet intérêt pour la présence au monde, pour l'attention à l'expérience du monde, débouche sur les approches phénoménologiques de cette présence et sur une attention à l'expérience de la nature et à ses processus. Ces « environnementalistes » phénoménologues – un oxymoron? – font ainsi appel à Husserl, Merleau-Ponty et Heidegger pour retrouver le sens de leur préoccupation originale qu'ils avaient cherchée à défendre et à objectiver par une raison instrumentale. Evernden est explicite à cet égard.

J'ai suggéré plus tôt, que l'environnementalisme, comme le Romantisme, constitue une défense de la valeur. Je propose maintenant un rôle encore plus fondamental, la défense du sens. Nous appelons les gens des environnementalistes parce qu'ils sont finalement amenés à défendre ce que nous nommons l'environnement. Mais au fond, leur action est une défense du cosmos, pas du paysage. Ironiquement, l'entité même qu'ils défendent – environnement – est elle-même un rejeton du monstrueux colosse nihiliste qu'ils défient. L'environnement est une manifestation et le résultat de cette manière de voir le monde. (Evernden, 1985, p. 124, trad. lib.)

Cette manière d'aborder la question de l'environnement et de la nature invite encore à la prudence lors de l'échafaudage de discours et de pratiques en matière d'éducation relative à l'environnement, encore davantage lorsqu'il est question de socialiser et d'instruire les enfants dans une certaine vision de l'environnement. La section 14.7, traitant de la médiation par le langage, présente des exemples plus concrets d'applications de la perspective d'Evernden et de Livingston.

2.3.4 Renouer avec d'anciens regards sur la nature et nouer avec des nouveaux

L'approche phénoménologique et historique amène de nombreux auteurs à chercher des sources anciennes pour éclairer les relations au monde. La cosmologie des grecs alimente ainsi le nouveau regard. La question de la nature entendue comme « *phusis* » ou « *physis* », dans la physique d'Aristote, trouve écho chez de nombreux auteurs étudiés qui se questionnent sur les relations contemporaines à la nature et à l'environnement. On la retrouve ainsi chez Dominique **Bourg** (1997, p. 33-34), Neil **Evernden** (1992, p. 20-24), Bruce **Foltz** (1995, p. 72-75, 96-106, 124-128), Frank Burbage (1998, p. 235-237), Peter Coates (1998, p. 23), Joseph **Grange** (1985/1989, p. 78-79 ; 1997, p. 220-222), Edgar **Morin** (1977, p. 27, 56-61, 367-374), chez Gilbert Rist (1996, p. 53-56) et Kraft Von Maltzahn (1994, p. 42-43). Encore plus récemment, David Jardine (2001), de l'Université de Calgary, propose une communication intitulée « *Physis, Mythos, Logos : An Ecopedagogical Meditation in Two Parts* » dans le programme d'un congrès en éducation relative à l'environnement.

Nous reviendrons sur cette nature en tant que *phusis* au moment de proposer une définition qui en sera inspirée. C'est l'expression qui semble le mieux désigner le sens du mot anglais « *wildness* » ou la « nature sauvage » en français. Le mot *phusis* réfère aux processus d'auto-émergence spontanée et non pas exclusivement à l'objet, à l'entité close et fermée.

Moins anciennes, les vues des figures de proue d'une branche de l'environnementalisme américain que sont Henry David **Thoreau** (1854/1997, 1862/1991), John Muir et Aldo **Leopold** (1949/1982) alimentent les réflexions sur les relations à la nature. Le directeur du programme de doctorat en études environnementales du Antioch New England Graduate School, Mitchell Thomashow (1995), traite de la pertinence de ces classiques dans la formation en environnement, alors que le professeur de philosophie de l'Université de North Texas, Max Oelschlaeger (1991), dans son ouvrage « *The Idea of Wilderness* », retrace et documente en profondeur leur contribution importante dans l'histoire de la notion de « nature sauvage ». Oelschlaeger consacre un chapitre à chacun de ces pionniers : « Henry David Thoreau – philosophe de la nature sauvage » ; « John Muir – le sage de la nature sauvage » et « Aldo Leopold et l'âge de l'écologie » (Oelschlaeger, 1991, trad. lib.).

Plus proche de l'époque actuelle, Rachel **Carson** a été une pionnière de l'écologie moderne tout comme Aldo Leopold. Si le livre de Carson « *Printemps silencieux* » de 1962 a profondément marqué l'environnementalisme moderne en documentant scientifiquement les

effets des pesticides dans les écosystèmes via les chaînes alimentaires, d'où mort des oiseaux et « printemps silencieux », les ouvrages antérieurs de Carson marquent un attachement à la nature plus positif, une célébration de la présence au monde. Son livre « *The Sense of Wonder* » (Carson, 1956/1998) témoigne de cette relation.

Ces divers regards convergent dans une nouvelle manière d'aborder et de décrire les relations au monde. Cette approche, au lieu de reposer surtout sur les sciences de l'environnement, repose sur l'étude des langues et la littérature. Elle s'incarne notamment aux États-Unis par la « *Association for the Study of Literature and Environment* » (ASLE) ainsi que par les écrits d'une foule d'auteurs, souvent professeurs de littérature anglaise (Berryman, 1997c). Cette association publie un répertoire des universités offrant des programmes d'études avancées interdisciplinaires combinant littérature et environnement (Philippon et Hart, 1994) et les pages WEB du ASLE affichent près de 150 syllabus de cours organisés selon douze thèmes : 1) Vue d'ensemble de littérature et environnement, 2) Périodes littéraires, thèmes et auteurs, 3) Écocritique, 4) Écoféminisme, 5) Régionalisme, 6) Paysage, 7) Nature sauvage (*wilderness*), 8) Histoire naturelle, 9) Éducation plein air (*outdoor education*), 10) Écrire la nature (*nature writing*) 11) Composition, 12) Cours interdisciplinaires (ASLE, 1998, trad. lib.). Cette préoccupation pour le langage est aussi au centre des propos du philosophe David **Abram** (1996) qui traite de cette importance du langage et de ses limites alors qu'il aborde les relations à la nature, le « *more-than-human world* », dans une recherche phénoménologique appuyée méthodologiquement par les écrits de Husserl et de Merleau-Ponty ¹⁸.

Cette approche littéraire aux relations avec l'environnement et la nature est incarnée par de nombreux auteurs américains dont Rick Bass, Wendell **Berry**, Barry **Lopez**, Robert Michael Pyle, Scott Russell **Sanders**, Gary Snyder et Terry Tempest Williams. L'appendice A

¹⁸ La notion du « *more-than-human world* » ou le monde plus qu'humain, ne vise pas à placer la nature au dessus des êtres humains. Elle signifie plutôt que, particulièrement dans les villes, nous sommes souvent presque exclusivement en présence des êtres humains, du construit humain et de ses artefacts, alors qu'en forêt par exemple, il y a la présence humaine plus celles des autres, végétaux et animaux. C'est un « *more-than-human world* ». Un extrait de mon journal de bord pourra aider à saisir le sens de cette expression.

Mont Barrière, Région de Lanaudière, Octobre 1999

C'est en marchant dans la forêt pleine de vies que j'ai mieux compris l'expression de David Abram, le « *more-than-human world* ». La ville est essentiellement un monde humain où même les végétaux sont des créations humaines. La forêt ce jour-là : lichens, mousses, érables, sapins, épinettes, hêtres, viornes, crottin d'orignal, écureuil roux, gélinotte huppée, crapauds. Oui, une forêt pleine de vies.

présente un sommaire des qualités identifiées dans cette littérature et de ses contributions possibles à l'éducation relative à l'environnement.

2.3.5 Et alors... l'environnement? La nature?

Les discussions précédentes, faisant entre autres référence aux typologies et aux classifications du chapitre XV, témoignent des visions diverses de l'environnement et de la nature. Au sens où nous l'entendons ici, la très contemporaine notion d'environnement est plus générale et globale que celle de nature. Cependant, le désenchantement de certains montre que le concept d'environnement tend parfois à être réducteur et à éclipser le monde du vivant, à éclipser la vie, à éclipser la dynamique de la présence au monde où la vie devient alors objectivée et réduite à des processus biophysiques appréhendés dans une perspective très mécaniste. L'environnement faisant référence à ce qui environne, à ce qui entoure et interagit, il est donc normal et prévisible que dans une société occidentale, urbaine, industrielle, nord-américaine et matérialiste, cet environnement soit fortement empreint de constructions humaines et fortement objectivé et réduit en composantes et processus matériels.

Le concept d'environnement retenu dans ce mémoire ne peut aller totalement à l'encontre de cette notion contemporaine qui reflète la société. La notion d'environnement retenue prend appui sur une partie de la définition proposée par Lucie Sauvé dans le contexte de l'éducation relative à l'environnement, soit « l'ensemble des éléments biophysiques du milieu de vie qui interagissent avec les êtres vivants de ce milieu » (Sauvé, 1997, p. 45). Un mot y est ajouté pour mettre un peu plus l'emphasis sur les processus biophysiques plutôt que sur les seuls éléments biophysiques. De plus, la notion de milieu de vie est précisée à même la définition du concept d'environnement, en s'inspirant de la définition de la notion de milieu proposée par Sauvé (1997, p. 47). L'**environnement** devient ainsi l'ensemble des éléments et des processus biophysiques interagissant avec les êtres vivants dans un espace-temps spécifique. Dans ce contexte, on notera que l'environnement ne correspond pas nécessairement au milieu de vie du sujet.

La nature est un sous-ensemble de l'environnement et la notion de nature est donc incluse, en partie, dans celle d'environnement. Le sens du mot nature entendu dans ce mémoire correspond davantage à la nature sauvage, au « *wildness* », ou à l'expression de la Grèce antique « *phusis* » ou « *physis* ». Une définition de la nature ainsi que deux définitions de

« *physis* » sont présentées, à la suite desquelles un bref exposé vise à préciser cette idée de nature avec des exemples. L'idée de nature dans ce mémoire est proche de l'une des définitions des philosophes Isabelle Mourral et Louis Millet.

la nature désigne l'ensemble de ce qui existe et qui ne résulte pas de l'initiative humaine : le ciel et la terre, les animaux et les plantes, le sol, la mer et les fleuves, etc. Cet ensemble est conçu comme un cosmos, c'est-à-dire un univers ordonné, régi par des lois. (Mourral et Millet, 1995, p. 218)

Un lexique historique des termes philosophiques grecs présente ainsi le concept de « *physis* » ou de « *physis* ».

Phýsis : nature

[...] il signifiait trois choses différentes et reliées : 1) le processus de croissance ou *genesis* [...] 2) la matière physique dont sont faites les choses, l'*arche* dans le sens de *Urstoff* [...] 3) une sorte de principe organisateur intérieur, la structure des choses. (Peters, 1967, p.158)

Il y a un contexte grec bien particulier associé à cette notion, notamment une question de théisme qui n'est pas considérée ici. Le sens de « *physis* » est donc à situer dans un contexte contemporain en le joignant avec l'idée de « nature sauvage » et de « *wildness* ». Cette notion de « *physis* » est d'intérêt parce qu'elle met en relief les processus spontanés de la nature. Y sont joints la genèse de l'objet, l'objet et ses processus dynamiques. Voici encore comment le philosophe Joseph Grange présente ce concept.

Les choses spécifiques de la nature naissent d'une force auto-émergente qui était toujours impressionnante, irrésistible. [...] La nature, en tant qu'entité physique, était vivante et elle fleurissait, faisant apparaître des formes de « ce qui est ». De plus, cette puissance était « partout autour » mais généralement intensément localisée à des sites possédant des forces particulières – par exemple les grottes, ruisseaux, cavernes, montagnes et autres lieux qui enchantaient l'esprit grec. (Grange, 1989, p. 78-79, trad. lib.)

Des plus lointains aux plus proches, les entités et phénomènes suivants seront qualifiés ou disqualifiés comme nature au sens de « *physis* ». Les « étoiles » qui brillent dans la « nuit », le « soleil » qui illumine le « ciel » et qui modifie les couleurs et les apparences de tout ce qu'il éclaire selon sa « déclinaison » variable, la « lune » qui éclaire le « ciel nocturne », le « ciel » et les « nuages », voilà autant de manifestations de « *physis* ». Les « océans » avec leurs « vagues » et leurs « marées », les « poissons », les « algues » et autres « organismes » qui y vivent, le « sable » ou le « gravier » de la « plage » à partir d'où on est en présence de cette nature sont des manifestations de « *physis* ». Les « montagnes », les « falaises » et les « caps » sont des manifestations de « *physis* ». Les « arbres non plantés par les êtres humains » et les « animaux sauvages » de la « forêt » sont des manifestations de « *physis* ». Les « cours d'eau non dragués » coulant librement sont aussi des manifestations de « *physis* ». « L'érable à Giguère » qui pousse spontanément dans les « interstices » non

asphaltés, la « fourmi » sur le trottoir, « l'araignée » qui tisse sa « toile » où sont captées des « gouttelettes » de « rosée » qui « brillent » au « soleil » du matin sont encore des manifestations de « *physis* ». Les processus spontanés et non contrôlés volontairement dans l'être humain sont aussi des manifestations de « *physis* » : la « croissance générale », la « respiration », les « battements du cœur », la « croissance » des « cheveux », le « vieillissement » et les « rides » sont encore des manifestations de « *physis* ».

La « brebis Dolly » n'est pas « *physis* », un « plant de soja transgénique » n'est pas « *physis* », un « arbre de rue planté et émondé » n'est pas « *physis* », un « animal » dans un « zoo » n'est pas « *physis* », un « animal domestiqué » n'est pas « *physis* », un « jardin » n'est pas « *physis* », un « lac artificiel » n'est pas « *physis* ». Dans ces phénomènes, « *physis* » est là, elle est active, mais l'origine résulte de l'activité humaine ou alors les processus sont modifiés et contrôlés par les êtres humains.

Dans le cadre de ce mémoire, la notion de **nature** fait référence ainsi à ces phénomènes et à ces entités, vivantes et non vivantes, d'émergence, de genèse et de croissance spontanées, dont l'origine et les processus sont hors de la volonté et du contrôle de l'être humain.

Les exemples de ce qui est qualifié et de ce qui est disqualifié ne visent pas à rejeter les phénomènes disqualifiés. Il s'agit ici de préciser le concept de nature envisagée dans le contexte de l'éco-ontogenèse. Les autres phénomènes, ceux disqualifiés du concept de nature, sont ainsi davantage associés au concept plus général d'environnement. La nature est donc entendue dans un certain sens de « monde originel » (Bourneuf, 1997, p. 28).

2.4 Vue d'ensemble des définitions retenues et construites

Ontogenèse : développement humain entendu comme la genèse (*genesis*) de l'être (*ontos*). Il s'agit d'une extension du concept d'ontogenèse dont le sens est plus généralement restreint à la biologie du développement, de l'œuf à l'âge adulte. L'ontogenèse est entendue ici dans un sens plus large et ce, à deux égards. Premièrement, il s'agit d'un processus s'étendant à la durée entière de la vie; de la conception à la mort plutôt que de la conception à l'âge adulte. La genèse de l'être ne se termine en réalité qu'à sa mort. Deuxièmement, le regard porté sur l'être humain en développement n'est pas avant tout celui de la biologie. Ici, le mot ontogenèse fait référence à un phénomène, la genèse de l'être, et non pas à une discipline. En réalité, de très nombreuses disciplines s'attardent à ce phénomène.

Éco-ontogenèse : genèse d'un être humain dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations à l'environnement dans son développement, dans son ontogenèse.

Environnement : ensemble des éléments et des processus biophysiques interagissant avec les êtres vivants dans un espace-temps spécifique. (Adapté de Sauvé, 1997)

Nature : phénomènes et entités, vivantes et non vivantes, d'émergence, de genèse et de croissance spontanées, dont l'origine et les processus sont hors de la volonté et du contrôle de l'être humain. (Adapté de Bourg, 1997 ; Burbage, 1998 ; Grange, 1989 ; Morin, 1977 ; Mourral et Millet, 1995 et Peters, 1967)

La finalité envisagée pour l'éducation est de contribuer au développement du sujet, à son ontogenèse, à son éco-ontogenèse. Sur une balance entre développement et instruction-qualification-socialisation, la finalité retenue penche davantage du côté du développement humain, tout en reconnaissant l'importance de l'autre pôle. D'ailleurs, à la base de ce mémoire, repose la conviction que l'instruction, la socialisation et la qualification mobilisent déjà amplement les acteurs du système scolaire québécois. Il ne s'agit donc pas ici de disqualifier cette finalité de l'éducation mais d'insister sur une autre qui pourrait possiblement l'accompagner. (Adapté de Charlot, 1995 ; Legendre 1983 ; Van der Maren 1999 et ministère de l'Éducation du Québec, 2000)

L'éducation relative à l'environnement, dans une perspective d'éco-ontogenèse, est une dimension intégrante du développement des personnes et de la dynamique des groupes sociaux, qui concerne les relations avec l'environnement et particulièrement les relations à la nature dans l'éco-ontogenèse. Ce processus permanent a pour objectif global de favoriser, chez la personne, l'appareil avec l'environnement et avec la nature, afin de contribuer à l'identité et au bien-être personnels et collectifs et afin de préserver la nature et les liens avec la nature. Ce processus a aussi comme objectif de contribuer à connaître, à préserver, à restaurer ou à améliorer les qualités du milieu de vie. (Adapté de Sauvé, 1997 ; Searles 1960/1986)

Situation éducative dans un contexte d'éducation relative à l'environnement : (Adapté du modèle de la situation pédagogique dans Legendre 1983, 1993 et Sauvé 1997)

Sujet : petit enfant, enfant ou adolescent qui apprend et se développe en relation avec l'environnement.

Objet : l'environnement, les relations à l'environnement et les finalités éco-ontogénétiques de ces relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Lien sujet-objet : manière d'approcher l'environnement et les relations à l'environnement chez le petit enfant, l'enfant ou l'adolescent qui apprend et se développe en relation avec l'environnement.

Agent : un adulte qui a la responsabilité directe ou indirecte du petit enfant, de l'enfant ou de l'adolescent.

Lien agent-sujet : les échanges entre l'adulte responsable et le petit enfant, l'enfant ou l'adolescent.

Lien agent-objet : manière d'approcher l'environnement et les relations à l'environnement de l'adulte qui a la responsabilité du petit enfant, de l'enfant ou de l'adolescent qui apprend et se développe en relation avec l'environnement.

Milieu : lieu dans lequel se déroule la situation éducative et les caractéristiques de ce lieu. Il peut donc s'agir de l'infrastructure scolaire et, dans un sens plus large, du milieu de vie, de l'environnement biophysique du sujet et des influences du contexte social. Ici, le milieu est considéré comme ayant aussi un rôle paradoxal d'agent, c'est-à-dire de médiateur des liens entre le sujet et l'environnement. Le milieu peut donc faire référence à la société.

CHAPITRE III

CONSIDÉRATIONS MÉTHODOLOGIQUES

La science manipule les choses et renonce à les habiter. Elle s'en donne des modèles internes et, opérant sur ces indices ou variables les transformations permises par leur définition, ne se confronte que de loin en loin avec le monde actuel. Elle est, elle a toujours été, cette pensée admirablement active, ingénieuse, désinvolte, ce parti pris de traiter tout être comme «objet en général», c'est-à-dire à la fois comme s'il ne nous était rien et se trouvait cependant prédestiné à nos artifices.

Mais la science classique gardait le sentiment de l'opacité du monde, c'est lui qu'elle entendait rejoindre par ses constructions, voilà pourquoi elle se croyait obligée de chercher pour ses opérations un fondement transcendant ou transcendantal.

Maurice Merleau-Ponty – *L'Œil et l'Esprit*

Les quatre sections constituant ce chapitre présentent les considérations méthodologiques en allant du général au particulier. La première section expose les positions épistémologiques à la base de la recherche. La deuxième section expose l'approche, la stratégie globale et les méthodes de la recherche. Elle est suivie d'une troisième section où sont présentées les stratégies et les procédures. Ce chapitre se termine par des considérations sur la question de la validité.

3.1 Dispositions épistémologiques : bref récit de vie sur les rapports aux savoirs

Le discours méthodologique de la recherche en éducation signale généralement très nettement l'importance de faire part des dispositions épistémologiques du chercheur puisqu'elles fondent la démarche, les choix stratégiques de la recherche ainsi que la discussion et l'interprétation. C'est ainsi que Gohier (1998, p. 278 ; 2000, p. 105), Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996, p. 87), Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 132) ainsi

que Van der Maren¹⁹ (1996, p. 119, 288, 353-357) traitent chacun à leur manière de cette exigence. Au reste, le discours méthodologique de la recherche dans le domaine spécifique de l'éducation relative à l'environnement tient le même genre de propos. Robottom et Hart (1993) ont mis en lumière les liens étroits entre les positions ontologiques, épistémologiques et méthodologiques dans la recherche et l'action éducative en éducation relative à l'environnement. De plus, dans un texte visant à fournir des lignes directrices potentielles pour la recherche qualitative en éducation relative à l'environnement, Smith-Sebasto (2000, p. 14-15) fait de cette question l'une des quinze lignes directrices. Hart (2000, p. 43) ainsi que Reid et Gough (2000, p. 74, 75, 78, 81, 84), en réplique au texte de Smith-Sebasto, mentionnent également l'importance d'une certaine clarification des présupposés de l'auteur. Ils mettent toutefois en garde face au danger d'un enfermement du chercheur et de la recherche dans des lignes directrices générales agissant comme un carcan.

La brève exposition qui suit de quatre périodes de ma vie vise à rendre explicites ma « vision de la réalité », ma conception de la « nature du savoir », celle de la « finalité de la recherche » et celle de la « place du chercheur dans la recherche » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p. 133) et ce, malgré les mises en garde un peu contradictoires de Van der Maren (1996, p. 286-288). Ces dispositions épistémologiques successives, cumulatives et contrastées sont associées aux années collégiales oscillant entre les sciences pures et les sciences humaines, aux années de premier cycle universitaire en biologie, aux années de travail en éducation et à la période actuelle à la maîtrise en sciences de l'éducation.

3.1.1 1974-1980 : nature, écologisme et socialisme

La fin de mon adolescence et le début de mon âge adulte sont marqués par des rapports contrastés au monde et aux savoirs. D'une part, de longs séjours en randonnée pédestre en montagne, entre amis et en solo, (traversée du Vermont, Adirondacks, Rocheuses canadiennes et américaines, Yellowstone, Grand Canyon) m'ont mis en contact avec les forces de la nature et

¹⁹ Van der Maren affirme cependant aussi, lorsqu'il traite du problème de recherche, que « s'il est essentiel que le chercheur déclare sa position épistémologique, il est inutile qu'il alourdisse sa thèse d'un chapitre de discussion épistémologique et historico-critique, à moins que la thèse ne porte spécifiquement sur l'épistémologie » (1996, p. 286). Du même souffle cependant, lorsqu'il traite de la « chronique » de la recherche, il invite à produire une chronique qui soit « la plus explicite, la plus claire, la moins ambiguë possible par rapport » notamment « aux présupposés et aux orientations théoriques privilégiées » (Van der Maren, 1996, p. 287-288).

avec une certaine petitesse et vulnérabilité de l'être humain. Ces séjours m'ont également permis de rencontrer les interprètes des parcs nationaux qui racontent, souvent de manière époustouflante, les lieux, leur histoire naturelle et leur histoire humaine. D'autre part, l'essentiel de ma vie se déroule tout de même dans le contexte urbain de l'île de Montréal.

Durant mes études au CEGEP de Saint-Laurent, le rêve adolescent de devenir un grand scientifique humaniste qui fera tant de bien à l'humanité, se heurte à la difficile rigueur des sciences pures et aux contrastes entre des discours écologistes et socialistes. Le changement d'orientation scolaire, avec un passage des sciences pures vers les sciences humaines, m'amène à être davantage exposé aux images et aux discours sur « les merveilles collectives de la Chine de Mao où le quart de l'humanité travaille ensemble dans une belle harmonie plutôt que de manière individualiste et capitaliste ». La Chine incarne alors une joyeuse austérité. Ce n'est que bien plus tard que le revers de cette image est dévoilé. Néanmoins, l'analyse de Marx demeure éclairante sur la logique économique du capitalisme. Par contre, l'orthodoxie de la ligne juste à l'intérieur des cercles de lecture des groupes de gauche me rebute. Déjà le rapport entre écologie et économie est difficile. La gauche accueille généralement mal l'écologisme. Dans le discours de gauche, la question écologique est subsumée à la question de rapports de production capitaliste. Ici, le socialisme réglera tout avant le passage à l'utopie du communisme.

Mes premières lectures sur l'écologie et sur l'écologie politique m'amènent à fonder un groupe écologiste au collège en 1978 et, la même année, à quitter le collège pour aller travailler en milieu communautaire à Saint-Laurent, dans un groupe écologiste. Le groupe vise à instaurer la collecte sélective des matières recyclables.²⁰ Le recyclage n'est pour nous qu'une manière d'entrer en contact avec les citoyens via leur poubelle et nous visons à éduquer au sujet de l'écologie et de l'environnement par cette démarche. Nous produisons une étude de faisabilité (Moody *et al.*, 1978) pour la municipalité afin de rationaliser cette vision sociale du recyclage qui est contrastée avec celle de l'étude préparée par une firme d'ingénieurs (Archer, Seaden et Associés, 1977). Un programme pilote est implanté avec la municipalité. Le programme de recyclage fonctionne; nous récoltons chaque semaine quelques tonnes de papier pour lesquelles il faut trouver des marchés. Figurativement, la poubelle prend hélas le dessus sur les autres aspects, notamment l'éducation.

²⁰ À la suite du choc pétrolier de 1973, les gouvernements avaient mis en place différentes mesures pour économiser l'énergie, dont un regain d'intérêt pour le recyclage, l'isolation des bâtiments et les voitures compactes et sous-compactes.

3.1.2 1980-1983 : magie des sciences de la vie et puissances biométriques

Malgré une certaine aisance à « manœuvrer » le discours sociopolitique, force est de constater ma profonde ignorance du vivant. Les processus d'une organisation humaine sont relativement clairs alors que ceux d'un organisme vivant, arbre ou être humain, me sont plus étrangers. Les études au certificat de premier cycle en écologie puis au baccalauréat en biologie, entreprises pour combler cette lacune, sont alors une véritable révélation. Elles ouvrent sur une certaine compréhension du vivant, de l'atome à l'écosystème et même aux étoiles. La rigueur du discours scientifique sur la vie exerce aussi son charme, notamment via l'étude des statistiques au service de la biométrie afin de valider des énoncés. Ici, le biologiste en devenir apprend à prendre une grande distance avec l'objet et à se méfier des impressions. Il y a ici une tension entre, d'une part, l'émerveillement face à la nature, aux histoires naturelles et l'écologie et, d'autre part, les conditions et les méthodes de production du discours scientifique de la biologie et de l'écologie. Enfin, avec l'éveil aux enjeux des biotechnologies, la question se pose aussi à savoir quelles causes servent les sciences, de manière générale, et plus particulièrement les sciences de la vie.

3.1.3 1983-1999 : pratique réflexive en éducation relative à l'environnement

Les deux aspects dominants de cette période sont en chassé-croisé. D'une part, il y a le travail salarié, surtout en éducation relative à l'environnement, particulièrement au mont Royal et, d'autre part, il y a les périodes plus libres, plus réflexives et laissant place à un engagement plus volontaire. Au sortir du baccalauréat en biologie, le travail d'éducation au mont Royal consiste finalement à raconter la nature et l'histoire du parc du Mont-Royal aux enfants et aux visiteurs. Ce travail se fait dans une organisation sans but lucratif où les questions de la gestion démocratique occupent une place importante. Mon travail de coordonnateur implique ainsi de me former et d'explorer les diverses dimensions de la gestion des organisations dans une visée démocratique. C'est l'un de mes ancres encore importants que cette idée d'avoir des organisations de travail qui reflètent les valeurs de la société.

En terme d'éducation, peu à peu le sujet de la trame narrative s'élargit. Il s'agit dorénavant d'aborder toute la montagne, y compris le contexte urbain et peu à peu, les enjeux de conservation de la montagne pressent le discours vers un positionnement face aux projets immobiliers sur la montagne. Une défense du mont Royal implique d'utiliser un langage. Lequel choisir? Au début, les rationalisations et les arguments pour défendre la montagne et

promouvoir une mission d'éducation relative à l'environnement font appel à des données quantitatives, à des arguments qui se veulent factuels et qui cherchent à neutraliser les émotions. Peu à peu cependant, notamment à force de lire les travaux des environmentalistes désenchantés, David Ehrenfeld (1978), Neil Evernden (1985) et John Livingston (1981, 1986), la vision et le langage changent. Il s'agit, en l'occurrence, d'une ouverture aux approches phénoménologiques des relations à l'environnement et d'une ouverture aux dimensions psychologiques. Ainsi, lors d'audiences publiques sur l'avenir de la montagne, je fais le choix de présenter un mémoire qui fait une lecture phénoménologique du plan d'aménagement proposé par la Ville de Montréal. Le mémoire cherche ainsi à anticiper les effets des aménagements sur l'expérience de la montagne telle qu'elle existe pour moi et telle qu'elle a été envisagée par le premier planificateur du parc, Frederick Law Olmsted, entre 1874 et 1881 (Berryman, 1990 ; Olmsted 1872, 1881). Le mémoire est accueilli très favorablement par les commissaires. La même approche est utilisée lors du combat contre l'implantation de l'École des HEC dans le bois du Collège Jean-de-Brébeuf (Berryman 1993). Cette fois, le mémoire intitulé « *La conservation des qualités sauvages de l'espace naturel du Collège Jean-de-Brébeuf et le développement des institutions de savoirs* », fait aussi ressortir les avantages de la proximité du milieu naturel pour les formations en gestion puisque l'écologie et la gestion partagent souvent, sans le savoir, un langage commun où l'être humain projette dans la nature sa propre société (la loi du plus fort) et où le gestionnaire justifie ses pratiques à partir d'un discours, lui-même constitué de projections, sur les relations dans la nature (la compétition). Cependant, dans ce cas, la bataille est perdue d'avance car le promoteur, l'École des HEC, est fermement engagé à réaliser son projet contre vents et marées.

Cette période de quinze ans témoigne d'une mise à distance face aux arguments faisant exclusivement appel à la raison pour traiter des relations entre l'être humain et l'environnement. Cette ouverture aux autres dimensions de la présence au monde se traduit aussi dans le regard porté sur les relations à la nature des enfants lors de sorties éducatives. Une attention nouvelle est portée à ce qui semble se produire spontanément entre l'enfant et la nature. Mon regard sur l'enfant distrait en forêt ou sur celui plus turbulent qui grimpe aux arbres, change. Une série de textes à cet effet sont alors recensés, traduits et offerts au Centre de la montagne « *La nature, la science, l'écologie et les enfants : des limites de l'interprétation et des explications* » (Berryman , 1992). Ces années sont aussi l'occasion d'étudier et d'établir

des parallèles entre l'histoire de l'environnementalisme américain, l'histoire du mouvement des parcs et l'histoire du courant des peintres paysagistes américains.

Les approches littéraires et expérientielles de la nature et de l'environnement occupent ainsi une place grandissante dans mon discours sur l'environnement et l'éducation relative à l'environnement. Avant même la fondation de l'Association québécoise pour la promotion de l'éducation relative à l'environnement (AQPERE) en 1990, des doutes sont manifestes chez moi face au nouveau langage de la conservation de l'Union internationale pour la conservation de la nature et de ses ressources (UICN) dans sa « Stratégie mondiale de conservation » où la question du vivant est parfois réduite à une « préservation de la diversité génétique » (UICN, 1980). Dès la fondation de l'AQPERE, je prends une distance critique avec le discours du développement durable émanant de la commission Brundtland. La question de la présence au monde et des relations à la nature ne peut se réduire à une question de gestion d'un environnement appréhendé pour ses ressources. Il y a d'autres dimensions importantes à cette présence au monde et il y surtout d'autres dimensions de la présence au monde à partager avec les enfants dans une démarche éducative.

Ce recul critique par rapport à l'éducation pour le développement durable et par rapport au discours des sciences de l'environnement se traduit en deux activités de recherche indépendantes, conduisant à des communications. La première communication est présentée lors d'un colloque sur la recherche en éducation relative à l'environnement et elle vise à cerner les caractéristiques du courant « littérature et environnement » (Berryman, 1997c). La seconde communication vise à expliciter des motifs pour résister à l'éducation au développement durable, notamment lorsqu'on l'envisage auprès des enfants (Berryman, 1998, 1999).

3.1.4 1999-2001 : les dispositions épistémologiques à la maîtrise en éducation

En ce qui concerne la « vision de la réalité », de « la nature du savoir », de « la finalité de la recherche », de la « place du chercheur dans la recherche » et de la « méthodologie » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2000, p. 133), la réflexion de Merleau-Ponty en introduction de chapitre est révélatrice d'une partie de ma vision. Rappelons que Merleau-Ponty formule tout d'abord un commentaire critique sur la science et son rapport au monde.

La science manipule les choses et renonce à les habiter. Elle s'en donne des modèles internes et, opérant sur ces indices ou variables les transformations permises par leur

définition, ne se confronte que de loin en loin avec le monde actuel. (Merleau-Ponty, 1964, p. 9)

Il poursuit en observant que la « la science classique gardait le sentiment de l'opacité du monde, c'est lui qu'elle entendait rejoindre par ses constructions, voilà pourquoi elle se croyait obligée de chercher pour ses opérations un fondement transcendant ou transcendantal » (Merleau-Ponty, 1964, p. 9-10). À partir de ce constat, Merleau-Ponty fait une critique et une mise en garde face à un constructivisme et un relativisme trop radicalement élevés au rang de l'absolu.

Il y a aujourd'hui – non dans la science, mais dans une philosophie des sciences assez répandue – ceci de tout nouveau que la pratique constructive se prend et se donne pour autonome, et que la pensée se réduit délibérément à l'ensemble des techniques de prise ou de captation qu'elle invente. Penser, c'est essayer, opérer, transformer, sous la seule réserve d'un contrôle expérimental où n'interviennent que des phénomènes hautement « travaillés », et que nos appareils produisent plutôt qu'ils ne les enregistrent. [...] Cette liberté d'opération est certainement en passe de surmonter beaucoup de dilemmes vains, pourvu que de temps à autre on fasse le point, qu'on se demande pourquoi l'outil fonctionne ici, échoue ailleurs, bref que cette science fluente se comprenne elle-même, qu'elle se voie comme construction sur la base d'un monde brut ou existant et ne revendique pas pour des opérations aveugles la valeur constituante que les « concepts de la nature » pouvaient avoir dans une philosophie idéaliste. Dire que le monde *est* par définition nominale l'objet X de nos opérations, c'est porter à l'absolu la situation de la connaissance du savant, comme si tout ce qui fut ou est n'ait jamais été que pour entrer au laboratoire. La pensée « opératoire » devient une sorte d'artificialisme absolu, comme on voit dans l'idéologie cybernétique, où les créations humaines sont dérivées d'un processus naturel d'information, mais lui-même conçu sur le modèle des machines humaines. Si ce genre de pensée prend en charge l'homme et l'histoire, et si, feignant d'ignorer ce que nous en savons par contact et par position, elle entreprend de les construire à partir de quelques indices abstraits, comme l'ont fait aux États-Unis une psychanalyse et un culturalisme décadents, puisque l'homme devient le *manipulandum* qu'il pense être, on entre dans un régime de culture où il n'y a plus ni vrai ni faux touchant l'homme et l'histoire, dans un sommeil ou un cauchemar dont rien ne saurait le réveiller. (Merleau-Ponty, 1964, p. 10-12)

L'invitation de Merleau-Ponty à faire le point de temps à autre, à s'attarder afin que « la science se voit comme construction faite sur la base d'un monde brut ou existant » constitue en fin de compte un appel à un dialogue entre la pensée et le monde, une invite à une présence sensible et réflexive à l'expérience du monde, à l'expérience de l'autre. Il s'agit ici d'éviter les écueils d'un subjectivisme absolu ou d'un positivisme radical.

Il faut que la pensée de science – pensée de survol, pensée de l'objet en général – se replace dans un « il y a » préalable, dans le site, sur le sol du monde sensible et du monde ouvert tels qu'ils sont dans notre vie, pour notre corps, non pas ce corps possible dont il est loisible de soutenir qu'il est une machine à information, mais ce corps actuel que j'appelle mien, la sentinelle qui se tient silencieusement sous mes paroles et sous mes actes. Il faut qu'avec mon corps se réveillent les *corps associés*, les « autres » qui ne sont pas mes congénères, comme le dit la zoologie, mais qui me hantent, que je hante, avec qui je hante

un seul Être actuel, présent, comme jamais animal n'a hanté ceux de son espèce, son territoire ou son milieu. Dans cette histoire primordiale, la pensée allègre et improvisatrice de la science apprendra à s'appesantir sur les choses mêmes et sur soi-même, redeviendra philosophie. (Merleau-Ponty, 1964, p. 12-13)

Afin de clarifier les divers éléments du point de vue retenu dans ce mémoire, les réflexions du professeur de littérature Scott Russell Sanders offrent un parfait complément aux propos de Merleau-Ponty et permettent d'éviter d'être en reste avec sa critique d'une certaine pensée américaine. Sanders, dans ses « *ground notes* », est à la recherche des fondements ou des assises (*ground, foundation, fundamental, bottom*) de l'être et de la réalité (1993, p. 129). Sanders témoigne de ses quêtes successives auprès de diverses sources de « savoir » au sujet de la « réalité » et des fondements de celle-ci.

Eventually I realized that nobody knew its name. These holy texts could only gesture toward the source whether they addressed it as Tao, Brahman, Yahweh, or God, as Logos, Dharma, Atman, World Soul, Manitou, or Spirit Keeper. In scripture after scripture, the ground I was seeking slipped through the whites spaces between words.

So then I searched in music, painting, and literature. I read shelves of poetry and fiction, Auden through Zola. I listened to Bach until my skull reverberated to his harmonics. I peered into Van Gogh's flaming sunflowers and starry nights until the air began to spark. But still there were gaps between notes, brush strokes, words. No screen was fine enough to catch the flow of reality, no frame large enough to contain it.

Next I tried science, beginning with biology, the squishiest of the hard sciences, then chemistry, that erector set of atoms and bonds, and finally physics, which pursues reality with the butterfly net of mathematics, the finest mesh of all. At least since Democritus speculated about atoms twenty-five centuries ago, scientists have been hunting for the ultimate building blocks and fundamental law of matter. It is the same quest that Thoreau describes, a delving down through opinion and appearances to the "hard bottom," to *reality*. The scientific search, like the religious one, is inspired by a conviction that there *is* a ground, a single source underlying all the surface variety we see, and that we can apprehend with the power of mind. (Sanders, 1993, p. 131-132)

Sanders, tout comme Merleau-Ponty, n'aboutit pas à une vision totalement subjectiviste et constructiviste. Il y a donc ce monde que nous cherchons à comprendre, à se dire et à s'expliquer ainsi que notre présence dans ce monde et nos relations à celui-ci.

Of course we seek patterns, but the universe answers our seeking. What we call constellations are human shapes imposed on the stars, with names and legends attached; yet we did not invent the stars, nor their motions, nor their light. The question is not whether there is an order to the world, but what sort of order it is, whence it comes, how to speak of it, and how to live in relation to it. (Sanders, 1993, p. 136)

Quelle sorte « d'ordre », d'organisation ou de principes organisateurs animent le monde? D'où proviennent-ils? Comment en parler? Comment vivre en relation avec ceux-ci? Voilà

autant de questions formulées par Sanders, qui supposent une vision de la réalité et du savoir et qui habitent aussi cette recherche.

En terme de vision de la **réalité**, il y a ce monde que je cherche à rejoindre par mes constructions rationnelles (positivisme) ou par mes observations et expérimentations rigoureuses (empirisme), cependant que je n'en attrape qu'une partie bien subjective. Dans le cadre de cette recherche, je m'attarde à un contexte bien particulier, celui des acteurs et des auteurs de discours en éducation relative à l'environnement, en environnement et en éducation dont je cherche à saisir la vision du monde (vision interprétative). Je questionne aussi comment cette situation et cette réalité sont influencées par un contexte social et par des forces en place dans la société afin de reconnaître ces influences et possiblement les transformer (vision critique). Dans ce cas, il s'agit particulièrement d'une perspective critique par rapport à l'économisme. Selon la terminologie utilisée par Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 132), dans le cadre de cette recherche théorique abordant la question des liens entre les enfants et l'environnement, la réalité est vue à la fois comme « externe », « construite » et « reflétant des rapports de force entre les individus ».

Ma vision du **savoir** est sensiblement identique. Il existe, en rapport avec cette réalité, des savoirs qui ne sont pas que contextuels et il y a des généralisations qu'il importe même de rechercher (positivisme). Néanmoins, le regard porté sur le savoir doit considérer le contexte de sa production (vision interprétative) et être critique par rapport à ce contexte et par rapport à ce savoir (vision critique). Toujours en référence à la terminologie utilisée par Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 132), ce mémoire « cherche à produire » un savoir dont certains éléments seraient « généralisables », d'autres « transférables » et enfin d'autres « émancipateurs ».

Ces visions de la réalité et du savoir sont hétérodoxes mais il semble impossible, dans le cadre de cette recherche théorique abordant la question des relations à l'environnement, d'adopter une seule vision. Il y a ce monde et ce monde de relations que je tente de rejoindre et dont je cherche à traiter dans un contexte particulier, dont je cherche à tenir compte, et où je cherche à être attentif aux influences exercées par les rapports sociaux. En termes de **finalité de la recherche** et de la **place du chercheur** dans celle-ci, les visions de cette

recherche théorique sont plus nettement interprétatives et critiques²¹. Il s'agit ici, dans les termes utilisés par Savoie-Zajc et Karsenti (2000, p. 132) de la « compréhension » des conceptions de différents auteurs en ce qui a trait aux relations à l'environnement dans l'ontogenèse et à partir de celle-ci de produire une synthèse théorique et critique visant une « transformation » des théories et des pratiques en éducation relative à l'environnement. Dans ce contexte du chercheur « subjectif » et « acteur », il importe « d'objectiver les données » ou encore, selon les termes de Van der Maren, « il s'agit surtout d'être objectif par la reconnaissance de sa subjectivité et par l'objectivation des effets de cette subjectivité » (Van der Maren 1996, p. 119).

Cette section présentant une partie de mes convictions et dispositions épistémologiques, à partir notamment d'un bref récit de vie, et les sections suivantes, où il sera respectivement question de l'approche, des stratégies et des méthodes de la recherche ainsi que des procédures, témoignent toutes de ces efforts pour objectiver cette subjectivité, pour la rendre explicite.

3.2 Type de recherche, approches et stratégie générale

Dans la classification proposée par Van der Maren pour les recherches spéculatives, celles consistant en « un travail de l'esprit produisant des énoncés théoriques à partir et à propos d'autres énoncés théoriques », ce mémoire est issu d'une recherche spéculative à partir d'un corpus intertextuel analysé avec une visée inférentielle. Elle se différencie ainsi de l'analyse d'un corpus unique ou contrasté et de visées conceptuelle ou critique. (Van der Maren, 1996, p. 134). Dans la distinction entre qualitatif et quantitatif par Van der Maren (1996, p. 86),

²¹ Une telle vision ressemble à celle attribuée à Habermas par Carr et Kemmis (1986) pour qui « l'élaboration de l'idée d'une science sociale critique par Habermas peut être vue comme une tentative de **réconcilier** sa reconnaissance de **l'importance à la fois de la compréhension interprétative** (*'interpretive' understanding*) **et de la causalité** (*causal explanations*) » (Carr et Kemmis, 1986, p. 136, trad. lib. **emphase en caractère gras ajoutée**). Ces deux auteurs présentent ainsi le « résultat final » de l'analyse d'Habermas avec un modèle à trois niveaux des « intérêts », des « connaissances », des « médias » et des « sciences ».

Intérêt	Connaissance	Médium	Science
Technique	Instrumentale (causalité)	Travail	Empirique-analytique ou sciences naturelles
Pratique	Pratique (compréhension)	Langage	Herméneutique ou sciences interprétatives
Émancipatoire	Émancipatoire (réflexion)	Pouvoir	Sciences critiques

reprise et modifiée par Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996, p. 63), cette recherche utilise des « données non métriques » « invoquées », dans une « démarche de conceptualisation-spéculation » afin de produire des énoncés de types « prescriptifs-praxéologiques » ou « stratégiques ».

Le corpus retenu est composé, chronologiquement, des thèses d'Harold Searles (1960/1986), Paul Shepard (1982), Louise Chawla (1992, 1998b, 1999), David Sobel (1993, 1995, 1998) et David Hutchison (1998). Cet ensemble de neuf textes, cinq monographies (Searles, Shepard, Hutchison ainsi que Sobel 1993, 1998) et quatre articles (Chawla 1992, 1998b, 1999 et Sobel 1995), représente plus de mille pages de textes.

Dans le but de contribuer à l'enrichissement des théories et des pratiques en matière d'éducation relative à l'environnement, l'objectif de cette recherche est de dégager certaines caractéristiques de l'éco-ontogenèse et, à partir de celles-ci, de proposer un modèle de situation éducative. Il s'agit, comme le titre de ce mémoire l'indique, de faire une certaine reconnaissance de l'état des lieux et des connaissances sur les relations à l'environnement dans le développement humain et, à partir de cet exercice, de construire un modèle théorique de la situation éducative prenant en compte l'éco-ontogenèse durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

D'emblée, il était clair que cette recherche comporterait un volet théorique assez important afin d'analyser et de synthétiser un corpus largement ignoré en éducation relative à l'environnement et afin de considérer ses possibles applications dans le domaine. Une question importante durant la première année de recherche fut celle de la pertinence d'un volet empirique. Était-il préférable de travailler avec des acteurs en éducation relative à l'environnement ou encore avec des enfants? Pour les premiers, il était question de travailler en groupes centrés afin d'explorer les résonances d'une théorie de l'éco-ontogenèse sur les conceptions et les pratiques en éducation relative à l'environnement. Une autre approche envisagée était celle des entretiens visant à dégager un récit de vie centré sur l'enfance. Pour les seconds, les enfants, il était question d'entretiens, de visites sur le terrain et d'observations afin de connaître les activités et les lieux prisés. À titre exploratoire, quelques entretiens et visites ont été réalisés avec des enfants de même que cinq périodes d'observations de petits enfants, d'enfants et d'adolescents dans des aires de jeux. Quelques visites ont aussi été faites sur les lieux de ma propre enfance, à Québec, afin de voir la résonance des thèses analysées

et pour réfléchir « *in situ* » aux types de recherches empiriques qui pourraient permettre à des adultes de se centrer sur leur enfance, possiblement lors d'entretiens conduits dans les lieux de leur enfance.

Hormis ces considérations sur le volet empirique de la recherche, celle-ci procédait, en amont des questions techniques, depuis une visée de modélisation, notamment afin d'interpeller les acteurs du domaine et afin de questionner les propositions internationales en éducation relative à l'environnement ainsi que le « Programme de formation de l'école québécoise ». Assez rapidement, le processus de l'anasynthèse a été retenu en ce qui concerne la modélisation, impliquant de faire une analyse de contenu du corpus centré sur l'éco-ontogenèse. Afin que la recherche puisse avoir des résonances en éducation, il fut aussi décidé assez tôt d'utiliser le cadre de référence de la situation éducative comme trame structurante des énoncés sur l'éco-ontogenèse. Dans la terminologie proposée par Legendre (1993), cette recherche théorique, utilisant le processus de l'anasynthèse, adopte une approche globale, systémique et écologique²².

Le processus d'anasynthèse « désigne le processus général d'élaboration d'un modèle suggéré par Leonard C. Silvern²³; processus cyclique analyse-synthèse-prototype-simulation-

²² **Approche** : point de vue dans lequel on étudie un objet de recherche; angle sous lequel on aborde, on examine un problème ou une question afin de parvenir à une solution satisfaisante (Legendre, 1993, p. 76).

Approche globale : Approche d'un phénomène, d'un problème, d'une question, laquelle approche concentre l'attention du sujet sur la dynamique d'ensemble des composantes, sur le tout interactif d'éléments internes et externes et sur la situation de cet ensemble dans un ensemble plus large (Legendre, 1993, p. 84). L'anasynthèse est une application particulière de l'approche globale dans l'optique systémique d'un processus de connaissance ou de recherche. L'approche systémique est une forme particulière de l'approche globale (Legendre, 1993, p. 84).

Approche systémique : Méthode d'analyse et de synthèse prenant en considération l'appartenance à un ensemble et l'interdépendance d'un système avec les autres systèmes de cet ensemble. (De Villers, M.É. O.L.F. (1981) dans Legendre 1993, p. 93). Méthodologie transdisciplinaire conjuguant l'ensemble des connaissances en vue d'effectuer l'étude globale d'une réalité en mettant l'accent sur l'interdépendance des éléments et les interactions entre eux (Legendre, 1993, p. 93 et Legendre, 1983, p. 198).

Approche écologique : Didactique et pédagogie : Façon générale d'étudier la situation pédagogique en focalisant l'attention sur les interrelations établies entre le Sujet et la triade Objet-Milieu-Agent (Legendre, 1993, p. 82). Recherche : Façon générale d'aborder l'étude des organismes vivants en focalisant l'attention sur les interrelations établies entre l'organisme vivant et le milieu (Legendre, 1993, p. 83).

²³ Silvern, L. C. 1972. *Systems Engineering Applied to Training*. Houston : Gulf Publishing Company Book Division. Voir aussi : Silvern, L. C. 1972. *Systems Engineering of Education V: Quantitative Concepts for Educational Systems*. Los Angeles : Education and Training Consultants Co.

analyse » (Legendre, 1993, p. 53). La figure 3.1 représente ce processus d'anasynthèse. Ce processus comprend notamment une phase d'analyse et une phase de synthèse. Cette recherche adopte donc aussi une approche analytique et une approche synthétique. La première fait référence, selon Legendre (1993, p. 77), à une « méthode d'étude d'un phénomène qui focalise l'attention sur ses composantes et ses interrelations internes plutôt que de le considérer dans son ensemble » alors que l'approche synthétique fait référence à « l'approche d'un phénomène, d'un problème, d'une question qui s'intéresse particulièrement à l'ensemble plutôt qu'aux composantes » (Legendre, 1993, p. 93).

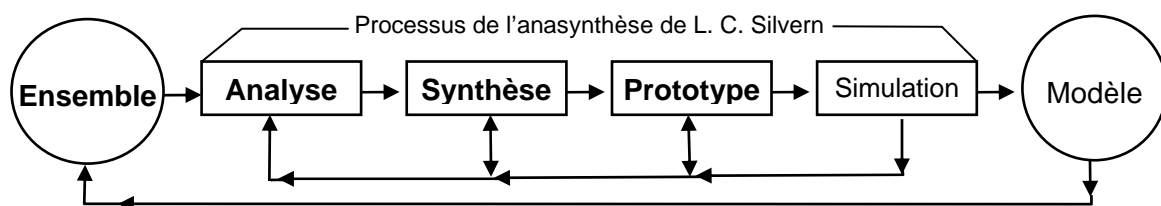


Figure 3.1 Représentation du processus de l'anasynthèse selon Legendre (1993), adapté de L.C. Silvern. En gras, les étapes franchies dans cette recherche.

La stratégie générale retenue dans cette recherche est d'analyser le contenu d'un certain nombre de thèses provenant d'un ensemble de textes traitant de l'éco-ontogenèse. L'analyse et la synthèse de ces écrits sont faites notamment à l'aune du modèle de la situation éducative tout en considérant les modèles de l'ontogenèse qui inspirent les auteurs (par exemple les modèles de Piaget, de Freud ou d'Erikson) et en considérant la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991). Cette critériologie est présentée au tableau 3.1. Dans le cadre de cette recherche, le processus d'anasynthèse n'est pas complété jusqu'à la production d'un modèle. Le terme de cette recherche consiste, à partir de la synthèse effectuée et à partir de la discussion critique d'enjeux qu'elle soulève, à proposer des fondements d'un prototype de la prise en compte de l'éco-ontogenèse en éducation relative à l'environnement. Considérant la richesse du matériel invoqué et l'ampleur de la tâche, le choix a ainsi été fait de ne pas avoir de volet empirique à cette recherche. Un tel volet empirique pourrait éventuellement consister en l'étape de simulation du prototype.

Tableau 3.1 Critériologie de complétude des théories du développement. Adapté de Murray (1991)

Critères de complétude
<p><i>La forme ou la structure du phénomène</i> La théorie identifie, nomme ou définit le phénomène. Elle peut le mesurer. Elle nomme la structure sous-jacente et l'organisation du stimuli et de la réponse constituant le phénomène.</p>
<p><i>La cause efficiente du phénomène</i> La théorie identifie les causes du phénomène. Elle identifie les conditions nécessaires et suffisantes pour ce phénomène.</p>
<p><i>Les mécanismes en cause</i> La théorie identifie les mécanismes mentaux qui produisent le phénomène. Elle identifie comment les mécanismes fonctionnent. La théorie identifie comment les mécanismes agissent dans les changements qui se produisent au cours du développement. Elle identifie comment les mécanismes influencent les changements.</p>
<p><i>Le résultat final du développement</i> La théorie identifie le résultat final du développement. Elle identifie le niveau supérieur guidant le développement. La théorie identifie les séquences menant à ce résultat final. Elle identifie le point de départ. La théorie identifie, explique et clarifie les meilleurs résultats du développement, ceux qui maximisent le sens de l'être humain.</p>
<p><i>La signification du phénomène</i> La théorie identifie l'intention du sujet dans le phénomène. Elle explore le but ou la signification des diverses composantes du développement.</p>
<p><i>Les mécanismes réductionnistes</i> La théorie relie les phénomènes à des causes physiques et à des processus corporels. Elle illustre la cohérence avec les autres sciences, notamment les sciences biologiques.</p>
<p><i>Le formalisme déductif</i> Les éléments de la théorie ont une forme telle que les éléments à expliquer sont expliqués en vertu de leur implication comme principes généraux de la théorie.</p>
<p><i>Les spécifications des effets de cohortes</i> La théorie explique comment les effets de cohortes sont partie intégrante du processus et ne sont pas « juste » des erreurs.</p>
<p><i>Les déterminants culturels et sociaux</i> La théorie rend compte de la diversité des déterminants sociaux et culturels qui modifient et influencent le développement.</p>
<p><i>La place du théoricien</i> La théorie considère les interdépendances entre faits et théories ou entre le texte et l'interprétation qui en est faite par l'auteur de la théorie.</p>

3.3 Stratégies spécifiques et procédures

Les articles suivants détaillent les procédures selon les quatre moments de la recherche :

- 1) constitution du corpus, 2) choix de catégories d'analyse et mise au point d'un instrument,
- 3) analyse : analyse verticale, condensation et interprétation 4) synthèse et discussion : analyse horizontale, condensation, interprétation, discussion critique autour d'enjeux identifiés, synthèse et formulation de propositions.

3.3.1 Constitution du corpus

1. Constitution d'une partie du corpus à partir de textes lus dans le passé, soit Shepard (1982) et Sobel (1995).
2. Recherche documentaire dans les bases de données « ERIC », « *Canadian Business and Current Affairs* » (CBCA Fulltext Education), « *Dissertation Abstracts* », dans le catalogue BADADUQ avec l'interface Manitou et sur Internet, via le moteur de recherche « Google », avec diverses combinaisons de descripteurs : « *child development* », « *development stages* », « *ecology* », éducation et représentation, « *environmental education* », « *environmental psychology* », environnement et philosophie, « *individual development* », langage et environnement, maturation, nature, « *nature and love* », nature et représentation, « *neoteny* », « *ontogeny* », « *outdoor education* », « *place* », « *place attachment* », « *place based education* », « *sense of place* ».
3. Consultation des tables des matières de périodiques en éducation relative à l'environnement « *Environmental Education Research* », « *Journal of Environmental Education* », « *Canadian Journal of Environmental Education* » et « *Éducation relative à l'environnement : Regards – Recherches – Réflexions* ».
4. Consultation des index des numéros de « *Child Development Abstracts and Bibliography* » depuis 1995 et consultation des tables des matières de « *Journal of Environmental Psychology* » et « *Environment and Behavior* » ainsi que des différents volumes de « *Human Behavior and the Environment : Advances in Theory and Research* ».
5. Lecture des notices bibliographiques et des résumés des documents issus des recherches dans les bases de données.
6. Sélection des documents qui portent sur le développement humain dans le sens de l'ontogenèse, qui proposent une vision ou un modèle de l'éco-ontogenèse et qui traitent de l'enfance.
7. Lecture flottante des principaux documents et consultation des références qui amène à refaire des recherches à partir de celles-ci dans des bases de données. Par exemple, Sobel (1993) fait référence à Hart (1979) alors que Sobel (1995) fait référence à Chawla (1992).
8. Atteinte d'une saturation et identification d'un groupe plus central d'une quinzaine d'écrits qui reviennent le plus fréquemment ou qui proposent des modèles centrés sur l'objet de la recherche. Les critères pour le choix final des textes du corpus ont été les suivants: 1) proposer un modèle de l'éco-ontogenèse pour plus qu'un seul âge de la vie, 2) être proche du monde vécu de l'enfant (par exemple, offrir davantage à connaître que les seules réponses des enfants obtenues lors d'entrevues cliniques de type piagétien centrés sur les dimensions cognitives), 3) s'approcher des questions éducatives, 4) éviter les redites. Ainsi, Sobel (1993 et 1995) est assez proche, méthodologiquement, de Hart (1979) et de Moore (1986/1990) mais il est nettement plus centré sur l'éducation. L'analyse détaillée de Sobel est ainsi favorisée.

3.3.2 Choix de catégories d'analyse et mise au point d'un instrument

1. Sélection du cadre de référence de la situation éducative (SOMA) pour analyser les thèses : section 2.2 du cadre théorique de ce mémoire.
2. Sélection du cadre de référence de Bertrand (1998) et de Bertrand et Valois (1992) pour traiter des finalités éducatives : section 2.2 du cadre théorique de ce mémoire.
3. Sélection et adaptation d'une grille d'analyse de la complétude des théories du développement. Celle constituée à partir de Murray (1991) a été préférée à celle de Berk (1998) car elle est plus complète.
4. Construction d'une grille de lecture à partir du SOMA et à partir du cadre de référence de Bertrand (1998) et de Bertrand et Valois (1992).
5. Définition d'un mode de codage des unités d'analyse selon des couleurs complémentaires : figure 3.2. La technique utilisée correspond davantage à une analyse qualitative de contenu où les extraits de thèses sont repérés selon un codage fermé (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1996, p. 71-76, 92-96 ; Creswell, 1997, chap. 8), soit les 7 catégories du SOMA.

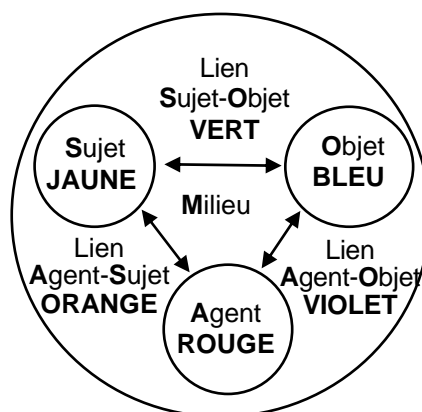


Figure 3.2 Code des couleurs complémentaires pour surligner les extraits du corpus selon les composantes et les relations de la situation éducative.

3.3.3 Analyse : analyse verticale, condensation et interprétation (deuxième partie du mémoire)

1. Identification de la formation de l'auteur et de sa profession.
2. Repérage des sources de son argumentation : ses propres recherches (théoriques ou empiriques), les références aux autres auteurs et aux autres recherches via les auteurs cités dans le texte, la bibliographie et l'index.

3. Repérage des éléments clefs du modèle de développement de l'auteur.
4. Transcription et traduction en français des éléments clefs et de la figure représentant le modèle de l'éco-ontogenèse de chaque auteur : sections 4.1, 5.1, 6.1, 7.1 et 8.1 ainsi que figures 5.1, 6.1 et 8.1.
5. Lecture et codification en surlignant les extraits selon le code de couleurs. Repérage et identification des extraits en fonction des sept catégories de la grille. L'exemple ci-dessous illustre ce codage.

Pour être en mesure de tirer un tel parti de son entourage non humain, il faut, je crois, que le nourrisson ou l'enfant le perçoive comme simple et stable; et aussi comme se prêtant à une relation spontanée et non comme frappé d'interdit par de trop nombreuses mises en garde des parents, ni faussé par les appréciations qu'ils portent sur sa nature. (Searles, 1960/1986, p. 92)

Le danger que représentent, pour le développement normal de l'enfant, des représentations trop grossièrement fausses que les parents plaquent sur son environnement et qui en compliquent pour lui l'accès. (Searles, 1986/1960, p. 93)

SUJET : [**le nourrisson**], [**l'enfant**], [**pour lui**]

OBJET : [**entourage non humain**], [**son environnement**]

LIEN SUJET-OBJET : [**perçoive comme simple et stable**], [se prêtant à une **relation spontanée**] [**non comme frappé d'interdit**] [**ni faussé** par les appréciations des parents] [**l'accès**]

AGENT : [**des parents**], [**ils portent**], [**les parents**]

LIEN AGENT-SUJET : [non comme frappé d'interdit par **de trop nombreuses mise en gardes** des parents, ni faussé par **les appréciations** qu'ils portent sur sa nature] [le danger pour le développement normal de l'enfant des représentations trop grossièrement fausses que les parents portent sur l'environnement et qui en **compliquent** pour lui l'accès]

LIEN AGENT-OBJET : [**les appréciations** qu'ils portent sur sa nature] [des **représentations trop grossièrement fausses** que les parents **plaquent sur** son environnement]

6. Sept relectures successives de la thèse telle que codifiée en focalisant sur les extraits en fonction de chacune des catégories du SOMA surlignées: 1) sujet (jaune), 2) objet (bleu), 3) lien sujet-objet (vert) , 4) agent (rouge), 5) lien agent-sujet (orange), 6) lien agent-objet (mauve) et 7) milieu souligné (rouge).
7. Caractérisation des propos de l'auteur selon chacune des sept catégories du SOMA : identification des dominantes du discours de l'auteur.
8. Sélection et traduction des extraits types.

9. Présentation et analyse de la thèse de chaque auteur selon chacune des catégories du SOMA en précisant les différences pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Il s'agit là de la partie centrale des chapitres IV, V, VI, VII et VIII.
10. Identification et présentation de la vision globale de l'auteur selon les termes du SOMA dans une figure synthétique : figures 4.1, 5.2, 6.3, 7.2 et 8.2.
11. Synthèse et appréciation critique, notamment à partir de la grille de complétude de Murray (1991) et à partir du SOMA : sections 4.9, 5.9, 6.9, 7.9 et 8.9.

3.3.4 Synthèse et discussion : analyse horizontale, condensation, interprétation, discussion critique autour d'enjeux identifiés, synthèse et formulation de propositions (troisième partie du mémoire)

1. Regroupement en une seule figure des modèles de développement de l'éco-ontogenèse avancés dans les thèses et ceux de l'ontogenèse qui sont utilisés dans l'argumentation des auteurs : figures 9.1 et 9.2.
2. Regroupement des cinq synthèses effectuées selon les termes du SOMA et présentées dans les figures à la fin de chaque chapitre de la deuxième partie en un seul tableau : tableau 9.2.
3. Relecture globale des cinq chapitres de la deuxième partie (les cinq analyses, soit les chapitres IV, V, VI, VII et VIII). Retour aux thèses originales et lecture des notes de recherches tenues dans un journal de bord.
4. Identification des convergences et divergences globales, identification des grandes tendances lourdes.
5. Comparaison des thèses en terme d'ancrages disciplinaires et de visions de l'éducation via l'analyse de la formation des auteurs et des principales sources utilisées : tableau 9.1.
6. Évaluation des thèses selon la critériologie de complétude de Murray : tableau 9.3.
7. Relecture et identification des énoncés caractéristiques de chaque auteur pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence selon les différentes catégories du SOMA.
8. Regroupement des énoncés de chaque auteur pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence selon les catégories du SOMA : tableaux 10.1, 11, 1 et 12.1.
9. Relecture et caractérisation des dominantes : convergences, divergences, contradictions, comparaison des sources. Retour aux textes initiaux et à l'analyse. Consultations de certaines sources mentionnées par les auteurs, par exemple, les

travaux d'Erikson (1950/1963). Consultation du journal de bord, condensation, idéation.

10. Présentation d'une synthèse globale des thèses pour chaque catégorie du SOMA.
11. Recherches et lectures pour alimenter les discussions sur les enjeux suscités par la synthèse selon chacune des catégories du SOMA.
12. Élaboration des éléments du prototype de la situation éducative prenant en compte l'éco-ontogenèse et identification de limites.

3.4 Questions de validité

En ce qui a trait aux questions de validité, ce projet de recherche théorique est notamment guidé par la critériologie de la recherche théorique proposée par Christiane Gohier (1998). Le tableau 3.2 résume cette critériologie et c'est notamment au regard de celle-ci que ce projet de recherche vise à être valide.

La recherche, visant à produire les énoncés d'un prototype de modèle théorique de situation éducative prenant en compte les liens entre l'éco-ontogenèse et l'éducation relative à l'environnement, ainsi que les énoncés issus de cette recherche, visent à être « pertinents par rapport au domaine » de l'éducation et plus particulièrement, par rapport au domaine de l'éducation relative à l'environnement. La double pertinence, de la prise en compte des relations à l'environnement dans le développement humain et dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement a été soulignée dans les chapitres portant sur la problématique et le cadre théorique.

Le matériel préparant à la formulation de ces énoncés et les discussions conduisant à ces énoncés visent à être « heuristiquement féconds », « cohérents » et « limités ». Dans ce cas, il s'agit d'une limitation déterminée par le modèle de la situation éducative en éducation relative à l'environnement. Clairement, ce mémoire, en ouvrant sur un territoire à peine exploré, vise à « donner à connaître » pour les acteurs associés aux domaines de l'éducation et à celui de l'éducation relative à l'environnement. Enfin, en ce qui concerne la cohérence, une attention particulière est apportée afin d'identifier les contradictions et les paradoxes dans les écrits du corpus qui est étudié. De même, une attention est portée afin d'assurer la cohérence des énoncés et afin d'indiquer la présence de paradoxes et de tensions entre des énoncés qui pourraient sembler contradictoires.

Ces énoncés visent aussi une certaine « complétude ». Il y toutefois ici une certaine tension entre la nécessité de « complétude » et celle de « limitation ». Les relations à l'environnement dans l'ontogénèse et leur prise en compte en éducation relative à l'environnement constituent un sujet vaste et à peine exploré. Il a été limité ici à trois périodes de la vie et analysé à l'aune de la situation éducative afin d'être associé au domaine de l'éducation. Par contre, l'amplitude des objets à l'intérieur de chaque composante de la situation (sujet, objet, agent, milieu) et l'amplitude des liens à l'intérieur de la situation éducative rendent impossible d'envisager une « exhaustivité » des énoncés « par rapport au domaine d'objets ». Le chapitre XVII « *Éco-ontogénèse et éducation relative à l'environnement : les fondements d'un prototype* » vise à présenter ces énoncés théoriques de manière simple et concise tout en faisant part des limites des différents énoncés. Il s'agit là de l'aboutissement des analyses de contenu des thèses des cinq auteurs, présentées aux chapitres IV, V, VI, VII et VIII et de la synthèse des modèles de l'éco-ontogénèse qu'ils proposent ainsi que de la synthèse et de la

Tableau 3.2 Critériologie de la recherche théorique en éducation, d'après Gohier (1998)

CRITÈRES	
1.	Pertinence : les énoncés sont pertinents par rapport au domaine
2.	Valeur heuristique : les énoncés « donnent à connaître »
3.	Cohérence : non-contradiction entre les énoncés
4.	Limitation : délimitation du domaine d'objets
5.	Complétude : exhaustivité par rapport au domaine d'objets
6.	Irréductibilité : simplicité ou caractère fondamental
7.	Crédibilité :
7.1	Utilisation des sources autorisées :
	• Accès aux sources, actualité et historicité, authenticité, exhaustivité des sources : intégralité et intégrité (Van der Maren, 1995, p. 135-139)
7.2	Mise en place d'une méthode dialectique (argumentation et sens critique) :
	• Argumentation
	- Rhétoriquement efficace
	- Logiquement solide
	- Dialectiquement transparente
	• Doute méthodologique
	- Mise à l'épreuve des thèses avancées : explicitement, implicitement, suscitée chez le lecteur
7.3	Exposition des présupposés épistémologiques et théoriques
	• Point de vue sur la science
	• Grille d'analyse
	• Méthode utilisée pour mettre au jour les éléments discursifs retenus dans le corpus
	• Valeurs, horizon idéologique, portée éthique des énoncés

discussion des enjeux soulevés par ces thèses en fonction des composantes et relations de la situation éducative (chapitres IX , X, XI, XII, XIII, XIV, XV et XVI).

Enfin, la méthodologie choisie et exposée dans ce chapitre vise à assurer une crédibilité à la démarche et aux résultats. Les sources utilisées sont accessibles. Il s'agit, dans le lexique de Van der Maren (1996, p. 82), de « matériel invoqué » et quiconque voudrait retravailler à partir de ce matériel afin d'étendre l'analyse, la nuancer ou encore l'invalider, en tout ou en partie, peut accéder à ce corpus très facilement. Il s'agit de textes publiés et disponibles en bibliothèque. L'exposition de mes « présupposés épistémologiques et théoriques », au début de ce chapitre, vise aussi à répondre à ce critère de crédibilité et à répondre aux possibles questions sur l'identité de l'auteur, ses intentions et ses présupposés.

L'argumentation et le sens critique déployés dans ce mémoire visent aussi à contribuer à la validité des énoncés. Toutefois, il importe ici de réitérer qu'il s'agit d'une recherche spéculative avec une analyse inférentielle. Si l'argumentation fait place et invite à une certaine mise à l'épreuve des thèses avancées, il demeure qu'il s'agit ici d'une analyse inférentielle et non pas d'une analyse critique où ces thèses seraient des émissaires pour développer une contre-thèse (Van der Maren, 1996). Bref, je suis allé vers un sujet d'intérêt pour moi et j'ai analysé des thèses avec lesquelles je suis plutôt en accord. La capacité de prendre un recul par rapport à ces thèses est certes limitée par cet intérêt. Il faut souhaiter que les informations présentées, les arguments déployés et les contre-arguments, « suscitent chez le lecteur la mise à l'épreuve des thèses avancées » et contribuent aux savoirs portant sur un sujet au demeurant fondamentalement divergent : l'être-au-monde, le développement de l'être-au-monde et la considération de cette genèse en éducation.

DEUXIÈME PARTIE

ANALYSE DES PROPOSITIONS

Cette deuxième partie du mémoire présente l'analyse verticale de chacune des thèses étudiées et vise à caractériser la vision de l'éco-ontogenèse de chaque auteur. Chaque thèse est notamment analysée à partir du modèle de la situation éducative qui sert de trame structurante. Cette deuxième partie du mémoire est composée de cinq chapitres, soit un chapitre par auteur étudié. Elle est suivie de la troisième partie où sont présentés la synthèse de l'ensemble des écrits analysés, la discussion d'enjeux soulevés par ces analyses et cette synthèse ainsi que le prototype d'un modèle de situation éducative prenant en compte l'éco-ontogenèse durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Les analyses de contenu des thèses argumentées par les cinq auteurs retenus sont présentées, dans cette deuxième partie, selon la chronologie des premières publications : Harold Searles (1960/1986), Paul Shepard (1982), Louise Chawla (1992), David Sobel (1993) et David Hutchison (1998). Pour deux de ces auteurs, Chawla et Sobel, d'autres publications, postérieures à ces années, sont aussi analysées, soit Chawla (1999, 1998b) et Sobel (1998, 1995).

L'analyse de chaque thèse est présentée de manière identique dans chacun des cinq chapitres. Chacun débute par un titre annonçant la thèse et le nom de l'auteur. L'auteur est présenté avec sa formation, les fondements théoriques et empiriques de sa thèse ainsi que les auteurs lui servant de références dans son argumentation. Une attention particulière a été accordée afin de relever les références aux autres auteurs du corpus analysé. La première section de chaque chapitre présente le modèle de développement soutenu par l'auteur et elle est accompagnée de citations l'expliquant. Lorsque l'auteur illustre son modèle de l'ontogenèse à l'aide d'une figure, cette illustration accompagne le texte. Les sept sections suivantes présentent le discours de l'auteur en fonction des quatre sous-systèmes du modèle de la situation pédagogique et des trois types de relations biunivoques entre ceux-ci (Legendre, 1983), selon la séquence suivante : 1) le sujet, 2) l'objet, 3) les liens sujet-objet, 4) l'agent, 5) les liens agent-sujet, 6) les liens agent-objet et 7) le milieu. L'analyse de la thèse de chaque auteur est complétée par une synthèse et une appréciation critique. La synthèse est illustrée par la figure du modèle de la situation pédagogique dans laquelle les traits marquants de la thèse sont inscrits. L'appréciation critique est notamment faite à l'aune du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983) et à l'aune de la critériologie de complétude des théories du développement de Murray (1991).

À l'exception du livre d'Harold Searles qui a été traduit en français, toutes les autres publications analysées et citées sont en anglais. Les extraits cités ont été traduits. À certaines occasions, lorsque la traduction pouvait poser des difficultés particulières ou encore porter à des interprétations diverses, des mots ou des expressions en anglais ont été conservés, mis entre parenthèse et ils suivent immédiatement la traduction. Lorsque dans les extraits cités, l'auteur fait référence à des auteurs de publications qui ne sont pas dans les références de ce mémoire, cette référence est présentée dans une note.

CHAPITRE IV

LE DÉVELOPPEMENT DU SENTIMENT DE PARENTÉ AVEC L'ENVIRONNEMENT : LA PERSPECTIVE PSYCHANALYTIQUE D'HAROLD SEARLES

Harold Searles est un psychanalyste américain s'étant intéressé à « l'environnement non humain ». Il s'agit d'ailleurs là du titre de la traduction française de son essai originalement paru en 1960 sous le titre « *The Non Human Environment : In Normal Development and Schizophrenia* » (Searles, 1960b). La vision qu'il propose du développement humain est ancrée dans la psychanalyse. Cent onze parmi les cent soixante-treize (111/173) références de son essai sont directement dans la filière de la psychanalyse et de la psychiatrie et les auteurs auxquels il se réfère le plus fréquemment sont Michael Balint, Paula Elkisch, Otto Fenichel, Sigmund Freud, Erich Fromm, Heinz Hartmann, Ernst Kris, Margaret Mahler, Charles Savage, René Spitz et Victor Tausk. Il se réfère aussi à d'autres figures de proue de la psychanalyse qui traitent de la psychologie du développement, notamment Erik Erikson et Donald Winnicott. L'usage abondant que fait Searles des travaux de Jean Piaget et ceux d'Heinz Werner permet aussi d'inscrire ses recherches dans le domaine de la psychologie du développement cognitif. La recherche de Searles débute avec le constat que la psychanalyse n'a pas assez tenu compte de l'environnement non humain.

La plupart des écrits traitant du développement de la personnalité ou de la dynamique de la maladie mentale, qu'ils émanent de Freud et de ses disciples, ou de Jung, Rank, Adler, Sullivan ou d'autres, ne prennent pratiquement en considération que les processus intra- et interpersonnels. Ce que j'appelle le non humain – c'est-à-dire la totalité de l'environnement de l'homme à l'exception des autres êtres humains qu'il comporte – est donc implicitement traité comme étranger au développement de la personnalité comme des troubles psychiques, à croire que la vie humaine se déroule dans un vide, que l'espèce humaine, seule dans l'univers, poursuit le cours de ses destinées individuelles et collectives dans une matrice homogène de néant, un milieu dépourvu de forme, de couleur et de substance. (Searles, 1960/1986, p. 25)

L'intention de Searles est donc d'ouvrir la psychologie du développement et la psychanalyse à l'importance de cet environnement non humain dans le développement. À cette fin, Searles utilise du matériel clinique provenant de son travail avec les schizophrènes, ainsi que des écrits de nature théorique provenant de la psychologie et d'autres domaines du savoir où l'on se préoccupe du rapport à l'environnement : biologie, physique et autres sciences naturelles.

Searles utilise notamment ce matériel pour éclairer sa vision du développement normal à l'aune des dérives de la psychose et de la névrose.

Mon travail en psychiatrie au cours des douze dernières années, en particulier avec des schizophrènes, à qui a été l'essentiel de mes efforts thérapeutiques, m'a révélé des aspects insoupçonnés de la question, des ramifications qui, à l'évidence, ne concernent pas seulement les gens qui relèvent de la psychiatrie. Ce que le travail de la psychothérapie m'a appris sur cette question m'a aidé à dissiper un petit peu le grand mystère qui entoure ce qu'éprouve le schizophrène profond et, à partir de là, à jeter quelque lumière sur le mystère plus épais encore des processus psychodynamiques qui se déroulent chez le nourrisson normal et qui le transforment peu à peu de petit animal humain en individu conscient de son humanité. (Searles, 1960/1986, p. 21-22)

Dans cette entreprise, Searles n'hésite pas à puiser dans les écrits provenant d'autres sciences et d'autres disciplines afin d'argumenter la thèse qu'il développe. Voici d'ailleurs comment il expose sa démarche.

Ce qui m'a également fasciné dans cette question c'est qu'elle constitue un champ de convergence naturel, exceptionnel sinon unique, pour des observations recueillies dans des domaines de recherche extraordinairement variés : non seulement la psychiatrie et la psychologie et les autres sciences du comportement, mais aussi la philosophie et la religion, la biologie et la physique et pratiquement toutes les investigations centrées soit sur l'homme lui-même soit sur le monde qu'il habite. Et j'ai constaté avec délice que mes misérables notions de philosophie, de physique, d'art, d'anthropologie, de mythologie ou de littérature classique concouraient avec une pertinence lumineuse – du moins à mes yeux – à cette étude du rôle joué par le milieu non humain dans l'expérience psychique. (Searles, 1960/1986, p. 22)

Clairement, Searles veut élargir le territoire couvert par la psychanalyse afin qu'elle tienne compte du rapport avec le non humain qui constitue selon lui un élément important de la psyché et qui, à ses yeux, n'a pas encore été suffisamment pris en considération.

La thèse de ce livre est que l'élément non humain de l'environnement de l'homme forme l'un des constituants les plus fondamentaux de la vie psychique. Je suis convaincu que l'individu sent, consciemment ou inconsciemment, une parenté avec le non humain qui l'entoure, que cette parenté revêt une importance transcendante pour l'existence et que, comme bien d'autres données essentielles, elle est une source de sentiments ambivalents chez l'individu, qui, s'il s'efforce de fermer les yeux sur la force de ce lien, risque de compromettre sa santé psychique. (Searles, 1960/1986, p. 27)

Pour Searles, cette œuvre d'élargissement du champ d'investigation de la psychiatrie pour tenir compte de l'environnement non humain se situe dans la suite même de l'évolution du domaine. À ses yeux, la psychanalyse devait aller dans cette direction d'une exploration du rapport à l'environnement biophysique en tant que facteur dans la vie psychique.

Au cours des dernières soixante années environ, le champ de la pensée psychiatrique s'est progressivement élargi; principalement axée au début sur les processus intrapsychiques, et

en particulier sur les conflits du ça, du moi et du surmoi, elle en est venue à intégrer les facteurs relationnels et plus largement, sociologiques et anthropologiques. Il semblerait tout naturel que dans une étape suivante elle s'attache à explorer la relation de l'homme avec le non humain. (Searles, 1960/1986, p. 42)

4.1 Le développement de l'apparement (*relatedness*) avec l'environnement non humain

Essentiellement, en termes de relations avec l'environnement, le développement humain est pour Searles un mouvement qui débute dans une « fusion subjective » avec l'environnement et qui mène à un sens de « différenciation » et de « parenté » avec cet environnement. Ceci est en quelque sorte le paradoxe de cette notion « d'apparement » dont Searles fait un trait important de la maturité affective, une capacité de mieux se différencier pour être en mesure d'entretenir de meilleurs liens.

L'individu livre sa vie durant une lutte pour se différencier toujours plus totalement de la réalité humaine et non humaine qui l'entoure, tout en nouant, à mesure qu'il y parvient, des liens de plus en plus chargés de sens avec cette même double réalité. (Searles, 1960/1986, p. 47-48)

Nous commencerons par distinguer ces trois notions : fusion, séparation et apparement, avant d'aborder spécifiquement les voies du développement de l'apparement.

Searles puise à la fois dans le matériel psychanalytique et dans celui du développement cognitif pour préciser la notion de fusion avec l'environnement. Les quelques extraits suivants permettent de préciser les vues de Searles sur ce concept de fusion et de présenter des sources utilisées par l'auteur pour développer son argument.

Si les opinions divergent sur l'explication théorique qu'il convient de donner aux premiers stades de la vie postnatale, nombre d'analystes souscriraient sans doute aux thèses des psychologues du développement, Werner et Piaget, selon lesquels le nouveau-né se perçoit comme confondu à son environnement : il ne se sent pas distinct de ce qui l'entoure, qu'il s'agisse des êtres humains ou non; il ne distingue pas entre sensations internes et externes; dans ses brefs moments d'éveil, lui-même et le monde qui l'entoure ne font qu'un. (Searles, 1960/1986, p. 48)

Néanmoins, pour Searles, cette fusion n'est pas seulement à l'origine d'une sensation de bien-être dans une union entre le moi et le monde. Cette fusion porte aussi son lot de souffrances et de confusions.

Le retard mis par la psychanalyse à prendre conscience de l'importance du milieu non humain tient pour une grande part, à mon sens, à cette anxiété, dont nous n'avons fait que trop douloureusement l'expérience dans nos premières semaines de vie, quand autour de nous, le monde apparaissait bien souvent en totalité ou en majeure partie comme un chaos impossible à maîtriser d'éléments non humains. Anxiété dont nous continuons d'ailleurs à

faire l'expérience dans notre vie quotidienne, qu'il s'agisse de notre sentiment d'impuissance face à une machine qui refuse de marcher, de l'impression de complexité insurmontable d'un bricolage domestique ou de notre détresse devant le chaos apparemment étranger à toute raison que constitue l'ensemble des chiffres et de règlements relatifs à l'impôt sur le revenu. Au-delà de la simple difficulté intellectuelle rencontrée dans l'effort d'organiser un ensemble non structuré, je crois que dans ces circonstances où l'on est, du fait même de l'activité dont il s'agit, largement coupé du monde des humains, ce qui nous étreint c'est la terreur d'être submergé par le non humain. (Searles, 1960/1986, p. 55-56)

Ces impressions de fusions et de confusions, toutes deux douloureuses, avec des univers chaotiques et menaçants, ne sont cependant pas les seules impressions possibles résultant d'une union avec l'environnement non humain. Il existe aussi un pôle positif à cette fusion subjective.

Si nous avons des traces mnésiques inconscientes d'expériences infantiles dans lesquelles nous étions environnés par un chaos non humain et impossible à maîtriser, que nous ressentions comme une partie de nous-mêmes, nous avons gardé également de telles traces de moments où nous avons perdu un environnement non humain perçu jusqu'alors comme une extension harmonieuse de notre soi englobant le monde. (Searles, 1960/1986, p. 56)

D'où, pour Searles, la possibilité d'une double sensation contradictoire face à cette fusion subjective avec le non humain, « terreur d'être submergé par le non humain » ou « extension harmonieuse de notre soi », ainsi que l'anxiété pouvant résulter de cette sensation polarisée.

À quelque niveau de scientificité qu'on entende la mener, l'exploration de notre domaine se heurte donc à une anxiété profondément enracinée et double : liée, d'un côté, à la fusion subjective avec un monde chaotique et, de l'autre, à la perte d'un monde chéri et identifié à notre soi. (Searles, 1960/1986, p. 56)

La séparation est en quelque sorte le sentiment contraire à celui de la fusion. Searles l'évoque beaucoup moins fréquemment que celui de la fusion. Par ce sentiment, il s'agit en quelque sorte de réduire l'environnement non humain à « un simple cadre pour le vécu psychiquement significatif plutôt qu'un élément constitutif de ce vécu » (Searles, 1960/1986, p. 107) ou encore pour les êtres humains de devenir « étrangers à leur environnement, qu'il soit d'origine naturelle ou humaine » (Searles, 1960/1986, p. 349). En fin de compte, nous sommes ici en présence d'une forme d'aliénation avec le monde, d'une séparation trop extrême entre soi et le monde. Searles fournit deux illustrations, en apparence anodines, de cette impression de séparation, mais qui sont pourtant révélatrices d'attitudes importantes en rapport avec le non humain. Il s'agit ici d'exemples de manifestation d'une peur ou d'une angoisse de devenir non humain, la réaction de défense étant alors d'établir une distance entre soi et le monde.

La première consiste dans la forte tendance qu'ont les hommes, mêmes adultes, à développer à l'égard d'êtres humains appartenant à d'autres communautés des préjugés traduisant la conviction que ces autres membres de l'espèce humaine sont en réalité des infra-humains, plus animaux qu'humains. Ces préjugés, j'en suis persuadé, existent chez chacun de nous à des degrés divers : ils trahissent notre propre incertitude inconsciente quant à notre appartenance intégrale et indubitable à l'humanité.

.....
Une seconde manifestation de la même angoisse réside, je crois, dans la satisfaction que nous donne l'emploi de tournures – métaphores, comparaisons, analogies, etc. – dans lesquelles une créature non humaine ou un objet inanimé se trouvent dotés de qualités humaines ou dans lesquelles des êtres humains se voient affublés de caractères non humains. [...] En parlant de la sorte, nous ne cherchons pas seulement à donner de la couleur à notre langage, mais aussi à apaiser notre angoisse de perdre notre humanité; nous exprimons notre satisfaction de nous prouver capables de discerner l'humain du non humain, et d'abord nous-mêmes du monde qui nous entoure. C'est comme si, en comparant et en identifiant l'humain au non humain qui l'entoure avec tant de désinvolture et tant de sûreté à la fois, nous voulions nous administrer à nous-mêmes la preuve que nous dominons toute angoisse de confusion entre ces deux domaines. Ici est mise en œuvre la même dynamique psychique que Freud a décrite à propos du mot d'esprit et de l'humour. Nous verrons plus loin que l'incapacité du schizophrène à employer un langage figuré de cette sorte découle au moins en partie de son incapacité à distinguer clairement entre lui-même et son environnement non humain et entre les éléments humains et non humains de cet environnement. (Searles, 1960/1986, p. 116-117)

L'apparement est pour Searles cette attitude mature qui permet de résoudre la dichotomie apparente entre la fusion et la séparation. Il en fait un trait de la maturité affective.

Par là, j'entends, d'une part la perception d'une parenté intime, le correspondant psychique de cette parenté structurelle avec tant d'éléments non humains [...] et qui peut s'exprimer en terme de physiologie, d'anatomie, de structure atomique et aussi d'évolution de l'espèce et de destin de l'individu, dont le corps est voué à devenir partie intégrante du monde non humain.

Mais d'autre part et simultanément, ce sentiment d'apparement comporte le maintien de la conscience de son individualité en tant qu'être humain, et de l'impossibilité de se fondre dans le monde non humain, si étroitement que l'on soit lié à lui et à tant de niveaux. Ainsi la maturité ne cherche-t-elle pas à se protéger ni contre le sentiment d'une parenté réelle et immédiate avec un chien ou un arbre, par exemple, ni contre la conscience d'appartenir indéfectiblement à l'humanité. Elle ne renonce pas aux frontières du moi et ne se laisse pas leurrer par l'illusion de pouvoir se fondre avec tel ou tel élément du milieu non humain, qu'il appartienne ou non à la nature. Qu'elle fasse notre joie ou notre désespoir, l'appartenance à l'espèce humaine est irrévocable et l'individu parvenu à maturité le sait. En cela, son expérience du non humain est qualitativement différente de celle du mystique; celle-ci comporte un effacement des limites du moi qui, pour autant qu'il puisse se produire au stade de la maturité, en représente un aspect atypique et signale plutôt l'immaturité que la maturité. (Searles, 1960/1986, p. 108)

On ne trouve pas chez Searles une argumentation systématisée et synthétisée sur les voies ainsi que sur les étapes du développement de l'apparement. Le modèle de Searles sera tout d'abord résumé, puis ses composantes seront illustrées avec des extraits des écrits de l'auteur.

Pour Searles, nous vivons littéralement dans une matrice. Celle-ci est surtout constituée par l'environnement non humain, c'est-à-dire par tout ce qui est autre que des êtres humains, alors que les êtres humains composent une partie plus petite de cette matrice. À la naissance, il y a une fusion et une non différenciation avec la totalité de cette matrice. La maturité est un trait de personnalité marqué par un sentiment d'apparement, c'est-à-dire une différenciation à la fois avec le non humain et avec les autres humains, tout en reconnaissant des liens de parenté, un apparement (*relatedness*). Dans un premier temps, la personne se différencie de l'environnement non humain inanimé pour se reconnaître comme être vivant, ensuite elle se reconnaît vivante mais différente du reste du vivant, pour ensuite se différencier des autres personnes. La capacité d'apparement suivra alors une voie inverse et la personne commencera par pouvoir s'apparementer à ses semblables, ensuite avec le vivant et finalement avec tout le reste du non humain, ce qui est en fin de compte le plus différent de soi. Pour Searles, l'environnement non humain fournit durant toute la vie un cadre permettant de définir la personne et de la stabiliser. Le contexte socioculturel agit considérablement sur le développement de l'apparement en le favorisant, en l'inhibant ou encore en y créant des distorsions.

Les voies du développement de l'apparement proposées par Searles sont partiellement inspirées par les travaux de Piaget (1926/1947) portant sur la différenciation entre l'animé et l'inanimé telle qu'illustrée dans la « *La représentation du monde chez l'enfant* ». Cherchant à intégrer les concepts psychanalytiques avec ceux de la psychologie piagétienne, Searles affirme

Je pense pouvoir inférer l'existence d'une phase très archaïque de fusion avec la totalité de l'environnement, suivie d'une phase – animiste – dans laquelle tous les objets sont personnifiés. Elles précéderaient la prise de conscience par le nourrisson de sa propre nature d'être vivant.

De telles hypothèses nous munissent, je crois, d'un cadre de référence bien plus ample, plus riche et plus vrai pour comprendre le développement initial du moi que si nous nous limitons, comme on le fait habituellement, à la différenciation d'avec la seule mère. Et je crois également que ces hypothèses nous placent sur une base plus solide pour appréhender la maturation de la personnalité individuelle tout au long de son existence ultérieure; cette maturation s'accomplirait donc à l'intérieur d'une matrice globale constituée non seulement des autres êtres humains mais, de façon prédominante, d'éléments non humains – arbres, nuages, étoiles, paysages, bâtiments et ainsi de suite à l'infini. (Searles, 1960/1986, p. 68)

Le développement de cette capacité à différencier entre soi et l'environnement implique ainsi de se différencier des objets inanimés, de se différencier des autres êtres vivants et de se différencier des autres êtres humains.

J'avance que cette prise de conscience [de soi-même en tant qu'être humain] s'effectue en passant par : *a*) la perception de soi-même comme être vivant et donc distinct de tous les objets inanimés de l'environnement; *b*) la perception de soi-même comme non seulement vivant mais humain, et donc distinct de tout le reste de l'élément animé, soit le végétal et l'animal; et *c*) la perception de soi-même comme un être humain individualisé, distinct donc des autres êtres humains, y compris la mère. (Searles, 1960/1986, p. 60)

Encore inspiré par la « *La représentation du monde chez l'enfant* », où Piaget traite du développement de la distinction entre l'animé et l'inanimé, Searles avance que

Jusque vers l'âge de cinq ans, les événements matériels reçoivent des explications égomorphiques, anthropomorphiques; dans un second stade, les choses et les événements sont le produit de l'activité humaine; et au troisième stade, c'est-à-dire vers sept ou huit ans, les choses inanimées sont « dépersonnalisées », perçues vraiment comme inanimées – encore que, je l'ai rappelé, Piaget ne considère pas que la conception adulte de la causalité soit acquise pleinement avant onze ou douze ans. (Searles, 1960/1986, p. 74)

Pour Searles, la perception et la reconnaissance de cette différenciation ne s'effectueraient donc pas unilatéralement. Utilisant encore les travaux de Piaget en rapport avec le développement cognitif, Searles évoque les stades de développement sensori-moteur (0 à 2 ans), de représentation (2 à 4 ans) et de pensée formelle (11-12 à 14-16 ans) en matière de différenciation.

Pour Inhelder et Piaget²⁴, cette non différenciation entre le soi et le monde extérieur se manifeste à des niveaux différents aux trois stades d'une croissance normale; *a*) pendant la petite enfance, au niveau sensori-moteur et perceptif; *b*) dans l'enfance plus avancée, au niveau du langage « représentationnel » ou verbal; *c*) dans l'adolescence au niveau de la formalisation des idées et de la cognition. À propos de l'adolescence, notamment, ces auteurs font remarquer que l'adolescent qui commence tout juste à savoir formuler des projets à long terme pour lui-même et des théories sur le monde, se révèle d'abord incapable, dans cette nouvelle activité, de distinguer entre soi et le monde, tout comme il l'était auparavant au plan sensori-moteur puis verbal. Aussi se perçoit-il comme le centre du monde et comme appelé à le réformer. (Searles, 1960/1986, p. 54)

Searles explique de la manière suivante comment l'environnement non humain joue un rôle important et très positif dans le développement global de l'enfant. Pour lui, les relations avec l'environnement non humain agissent à la fois dans les dimensions cognitives et dans les dimensions affectives du rapport que l'enfant entretient avec une double réalité, l'humain et le non humain.

²⁴ Inhelder, B. et J. Piaget. 1970. *De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, essai sur la construction des structures opératoires formelles*. Paris : Presses universitaires de France.

l'élément non humain constitue un milieu relativement transparent qui à la fois invite et aide l'enfant à se voir tel qu'il est réellement; alors que dans le monde beaucoup plus complexe des relations interpersonnelles, il lui est bien plus facile de se convaincre que ce qui se passe se déroule hors de sa participation et de sa responsabilité.[...] joue également le fait que dans ses relations avec l'élément non humain, l'enfant est affranchi des mots – ces mots qui, dans ses rapports avec d'autres humains, jettent si souvent la confusion dans son esprit.

.....
dans le développement du moi normal également, l'élément non humain fonctionne comme une sorte de tampon, sur lequel l'enfant peut projeter des aspects partiels de lui-même, jusqu'au moment où son moi est suffisamment fort pour les intégrer dans l'image qu'il est en train de se former de lui-même. (Searles, 1960/1986, p. 88-89)

De plus, ce rôle plus instrumental de l'environnement, permettant de mesurer les possibilités et les limites de l'enfant, se poursuivrait, selon Searles, tout au long de la vie de la personne.

l'élément non humain constituait pour l'enfant un milieu favorable à l'exercice et à la prise de conscience de ses capacités – à une juste évaluation par lui de son pouvoir et de ses limites. Or ce rôle, l'élément non humain continue à le jouer à l'âge adulte. (Searles, 1960/1986, p. 130)

Ainsi, pour Searles, c'est donc durant toute la vie que l'environnement joue activement un rôle dans le développement humain et dans les sentiments fluctuants de l'appareil. Dans une perspective nettement plus psychanalytique, Searles avance que la fusion avec l'environnement persiste au niveau inconscient et qu'elle influence les relations que nous entretenons avec le monde.

aux niveaux inconscients de la formation conceptuelle, la fusion subjective avec cet élément persiste longtemps après que nous ayons accompli la différenciation au niveau purement perceptif et conscient. (Searles, 1960/1986, p. 54)

Cette action au niveau inconscient peut avoir, selon Searles, un rôle important en matière de créativité et elle a, bien entendu, dans une perspective psychanalytique et psychiatrique, un rôle important à jouer dans certaines névroses et psychoses.

Il paraît inévitable que l'homme, même parvenu à maturité, éprouve à l'égard du non humain des sentiments variés et conflictuels, car c'est sa situation existentielle, innée, qui est conflictuelle : il est à la fois enraciné dans la nature et irrémédiablement séparé d'elle. (Searles, 1960/1986, p. 110)

Ainsi, la maturité affective est pour Searles la capacité à faire face à cette tension, à ce conflit, entre la fusion et la séparation. L'appareil serait en quelque sorte une forme d'équilibre dynamique entre deux sentiments extrêmes, celui la fusion totale avec l'environnement ou celui de la séparation totale avec cet environnement. Se référant à des expériences de fusion avec l'environnement chez des adultes, Searles observe que

Si délectables que soient de telles expériences et si essentielles au développement normal de la personnalité quand elles surviennent pendant l'enfance et l'adolescence, je crois qu'elles ne caractérisent pas l'attitude mature à l'égard du monde non humain. Le récit ci-dessus nous parle d'une dissolution des frontières du moi, d'une perte de l'identité individuelle, d'une perception de soi-même comme fondu dans son environnement qui évoque la toute-puissance ressentie par le jeune enfant. Tout cela diffère fortement de l'expérience d'apparement à l'élément non humain, dont j'ai parlé. Là, au contraire, le sujet perçoit une parenté réelle et étroite mais sans perdre la conscience de son individualité : cette conscience, à l'inverse, s'approfondit. (Searles, 1960/1986, p. 112)

Dans cette perspective, il faut apprendre à reconnaître et à prendre conscience des influences possibles exercées par divers mécanismes de défense dans nos rapports à l'environnement. Il faudra par exemple apprendre à retirer des projections et à se réapproprier des contenus ainsi projetés.

plus directs sont les liens que nous parvenons à établir avec le monde non humain *tel qu'il existe* – plus ces liens sont affranchis des distorsions de la perception qu'engendrent la projection, le transfert, etc. – plus authentiquement significatives et plus affectivement satisfaisantes sont les impressions que nous en recevons. Bien loin de nous le livrer dans un état de négativité et de mort, celles-ci nous révèlent une parenté avec lui, qui est aussi vivante que réelle. (Searles, 1960/1986, p. 118)

Searles poursuit cette réflexion traitant du développement d'une capacité d'être en contact avec le monde « tel qu'il est ».

Plus nous nous révélons capables d'entrer en relation avec lui tel qu'il est – plus complètement nous éliminons de nos représentations toute imprégnation par l'idée de Bien, de Mal, ou que sais-je – plus riche et plus satisfaisante est notre relation avec lui. (Searles, 1960/1986, p. 119)

La capacité d'apparement avec l'environnement non humain est donc chez Searles un trait de ce qu'il considère être la forme la plus achevée de maturité. Elle se traduit pour lui en une habileté à entretenir une relation à la fois étroite et « fondée en réalité » avec ce qui est le plus différent de soi. Le sentiment d'apparement se développerait à partir d'un apparement avec ce qui est le plus semblable à soi vers un apparement avec ce qui est le plus différent de soi .

Il me semble que seule la plus haute maturité permet d'atteindre à une relation fondée en réalité avec ce qui est le plus *différent* de soi-même. En plein développement, l'enfant trouve plus facile de nouer une amitié relativement étroite avec un partenaire du même sexe que du sexe opposé; et combien d'individus, adultes par l'âge, sont en fait insuffisamment mûrs pour établir une relation étroite et fondée en réalité avec quelqu'un du sexe opposé. On dirait que la différence manifestée ou connotée par l'appartenance à l'autre sexe ne peut être pleinement reconnue sans affaiblir la conscience primordiale de l'appartenance à la famille humaine. De même, pour un adulte, nouer des liens étroits avec une personne différant fortement de soi par l'âge, la culture ou la couleur de la peau, des liens dans lesquels se trouvent également assumés tant les différences que la parenté, exige davantage de maturité que d'établir des liens également étroits avec quelqu'un de proche

de soi à ces divers égards. De même enfin, il faut, je crois, une maturité plus aboutie encore pour entretenir une relation fondée en réalité avec ce qui diffère le plus radicalement de soi, le non humain.[...] la tendance dominante est à dénier à ce non humain toute signification psychologique, ou à l'anthropomorphiser, ou que sais-je – tout plutôt que d'avoir à assurer à la fois l'extrême différence et la parenté profonde qu'il présente avec soi. (Searles 1960/1986, p. 301)

4.2 Le sujet : un individu apparenté au milieu

La conception du sujet humain chez Searles est liée à sa formation de psychanalyste. Il est donc question du ça, du moi et du surmoi, de relations d'objet, de conscient et d'inconscient. Searles traite davantage des nourrissons, de la première enfance, de l'adolescence et des adultes, alors qu'il traite beaucoup moins de l'enfance. Ceci serait cohérent avec une certaine lecture psychanalytique de l'enfance, soit celle de la période de latence qui est souvent considérée comme une plage tranquille où la sexualité est dormante.

La conception du sujet de Searles est marquée par son intérêt pour le non humain et l'apparement. Searles traite de notre parenté viscérale avec le monde où nous habitons.

En résumé, Frank²⁵ [Lawrence K. Frank dans *Nature and Human Nature*,] décrit l'infinie variété des constituants de l'univers comme le produit des mêmes processus physiques, chimiques et biologiques fondamentaux; il en rend compte comme de différentes configurations énergétiques, ne persistant que par un incessant et actif processus d'absorption, de libération ou de transformation de l'énergie. Il montre que chaque organisme, y compris l'homme, est une telle configuration, en voie de lente altération, à travers laquelle l'univers flue et reflue, dans la mesure où quotidiennement elle capte, emmagasine et rejette des éléments du milieu, avant de mourir et de se désintégrer quand elle devient incapable de ces échanges vitaux. (Searles, 1960/1986, p. 37)

Immédiatement après cet extrait où Searles insère la personne humaine dans une matrice faite de matière et d'énergie, il poursuit dans cette voie en se servant cette fois des travaux de Piaget pour inscrire l'être humain dans un continuum.

Piaget [*La Causalité physique chez l'enfant*] affirme, de même, qu'il est impossible de concevoir sans abstraction un « milieu » et un « organisme » distincts car il existe entre eux un complexe de relations, de transformations et de réactions qui implique une totale continuité physico-chimique. (Searles, 1960/1986, p. 37)

Cette relation entre la personne et son milieu, incluant les autres êtres humains, est au cœur du regard que Searles porte sur le sujet humain. Ainsi, lorsqu'il traite des dérives du développement, il traite à la fois des forces extérieures à la personne et des énergies internes.

²⁵ Frank, L. 1951. *Nature and Human Nature – Man's New Image of Himself*. New Brunswick, New Jersey : Rutgers University Press.

Étudiant la genèse de l'angoisse de perdre son humanité, nous nous en sommes tenus jusqu'ici à la racine « externe », c'est-à-dire au rôle qu'ont pu jouer les parents, ou l'un d'eux, dans cette genèse, en traitant leur enfant comme s'il n'était pas un être humain. Mais, on le sait bien, l'individu n'est pas un bloc d'argile dans lequel viendraient s'empreindre des influences pathogènes. Il est certain que dès la très petite enfance, les énergies et les besoins internes contribuent puissamment au développement de la personnalité. Il nous faut donc voir maintenant la part que prend l'individu lui-même à l'élaboration de son angoisse. (Searles, 1960/1986, p. 204-205).

4.3 L'objet : l'apparement à l'environnement non humain

Tel que mentionné précédemment, Searles explique qu'il « appelle le non humain [...] la totalité de l'environnement de l'homme à l'exception des autres êtres humains qu'il comporte » (Searles, 1960/1986, p. 25). C'est donc tout ce vaste ensemble de ce qui n'est pas un être humain, de la suce au berceau et à l'automobile en passant par les végétaux et tout le règne animal, à l'exception d'*Homo sapiens sapiens*, l'être humain, qui constitue l'environnement non humain aux yeux de Searles. Pour Searles, l'objectif est d'apprendre à reconnaître nos liens de parenté avec cet environnement non humain.

4.4 Les liens sujet-objet : se différencier puis apprendre les liens de parenté

Dès le départ, il importe ici encore de rappeler que Searles, dans une perspective psychanalytique, est avant tout intéressé par le sujet. L'originalité de sa démarche est l'intérêt qu'il porte à l'environnement non humain dans la psyché. En réponse à la question du retard de la psychanalyse à aborder cet environnement dans l'étude de la psyché, Searles affirme :

La réponse réside sans doute pour une part dans le simple fait que la psychanalyse a eu assez affaire avec l'exploration et la théorisation des phénomènes intra- et interpersonnels. Cette tâche s'est révélée si pressante, si complexe et si féconde en nouveaux mystères surgis de ceux-là mêmes que l'on venait d'élucider, que nous n'avions, pour ainsi dire, pas le temps de lever les yeux sur le vaste monde pour prendre la mesure de l'importance qu'il revêt pour la vie psychique de l'homme et pour nous lancer dans l'exploration des mystères qu'à son tour il recèle. Il nous fallait d'abord élaborer quelques éléments d'explication relativement fiables des processus tant internes que relationnels avant de pouvoir, à partir de cette clairière, songer à ouvrir des chemins dans l'immense forêt. (Searles, 1960/1986, p. 44)²⁶

²⁶ Notons au passage ici l'utilisation que Searles fait de la métaphore de la « clairière » – lumineuse – et de la « forêt » – sombre –, utilisation révélatrice en elle-même d'une possible conception de la nature sauvage chez Searles.

Le professeur de littérature française et italienne Robert Harrison (1992) a consacré un ouvrage complet à l'examen de cette dynamique forêt-clairière dans « *Forêts : essai sur l'imaginaire occidental* » qu'il contemple à partir de l'œuvre « *La Science nouvelle* » de l'historien et philosophe italien Giambattista Vico (1668-1744). Prenant alors appui sur Vico, Harrison avance que

Pour Searles, la relation à l'environnement non humain peut permettre de calmer et de stabiliser le sujet dans un environnement total où les êtres humains sont plus changeants et moins facilement saisissables.

De bien des façons, le milieu non humain du nourrisson et de l'enfant apaise les tensions et les appétits que suscite en lui la présence d'autres êtres humains. Il y trouve souvent la paix et la stabilité et une compagnie à des moments où le monde des hommes ne lui offre qu'angoisse et solitude; et souvent aussi, il y trouve un exutoire à des sentiments qu'il ne peut exprimer face à des personnes. (Searles, 1960/1986, p. 96)

Bien sûr, le développement d'un enfant est impossible sans la présence humaine, mais pour Searles, l'environnement non humain joue un rôle important dans ce développement, notamment en facilitant la différenciation et la séparation avec les autres êtres humains. En s'appuyant sur les travaux de Winnicott et Stevenson, Searles affirme que

Le cas de ces « enfants dépourvus d'objet » illustre [...] l'incapacité de certains enfants à nouer avec le milieu non humain un lien normal de parenté parce qu'ils ont été excessivement absorbés, chez eux, par les relations interpersonnelles. (Searles, 1960/1986, p. 81)

Searles insiste donc au sujet de cette « continuité » que peut permettre ce rapport avec le milieu non humain dans la vie.

cet élément non humain contribue de façon significative à la sécurité affective du nourrisson et de l'enfant, à la stabilité et à la continuité de leur vécu et à l'élaboration de leur sentiment d'identité. (Searles, 1960/1986, p. 88)

Tel que mentionné antérieurement, outre cette contribution à la stabilité et à la continuité de l'existence, la relation avec le non humain permet aussi, selon Searles, le développement du sujet, en favorisant chez lui, l'expérimentation et la prise de conscience de ses possibilités et de ses limites. Cette contribution à définir la personne persiste tout au long de la vie selon Searles. Même chez l'adulte, l'environnement non humain continue de jouer un tel rôle dans l'identité en contrant l'illusion d'omnipotence.

Si l'histoire occidentale hait les forêts, c'est que, au moins depuis les Grecs et les Romains, nous avons été une civilisation d'adorateurs du ciel, enfants d'un père céleste. Là où la divinité a été identifiée au ciel, ou à la géométrie éternelle des étoiles, ou à l'infini cosmologique, ou au ciel, les forêts deviennent profanes, car elles cachent la vue de Dieu. (Harrison, 1992, p. 24)

Toujours en s'appuyant sur Vico, Harrison fait de la clairière en forêt une métaphore de la généalogie, de la science, des empires, de la civilisation, des institutions et de la conscience.

C'est bel et bien d'un « imaginaire occidental » dont il est ici question et il est primordial de garder en mémoire que des peuples vivent et se développent en forêt sans agriculture et sans vastes clairières, bien qu'ayant des sentiers.

l'élément non humain offre à l'enfant un milieu dans lequel il est en mesure de prendre conscience de ses capacités – force physique, adresse, ingéniosité, et autres aptitudes intellectuelles – aussi bien que des limites qui leur sont imposées. Il trouve dans ses échanges avec ce milieu l'occasion de comprendre de façon claire et réaliste qu'il dispose de divers pouvoirs mais qu'il n'est pas tout-puissant. (Searles, 1960/1986, p. 97)

Chez les adolescents, l'environnement non humain jouerait un rôle moins important puisque, au sortir de la période de latence, la personne développe un intérêt dorénavant plus marqué pour les rapports avec les êtres humains, notamment dans le domaine des relations sexuelles et affectives.

Je pense que l'un des phénomènes majeurs de l'adolescence, l'une de ses significations les plus profondes et sa contribution la plus importante à la formation de l'individu est de permettre à celui-ci d'assumer son statut d'être humain. Non seulement le garçon devient un homme et la jeune fille, une femme, mais chacun d'entre eux devient plus profondément humain, prend mieux conscience de son humanité face à l'élément non humain et l'accepte. Au cours de cette période de transition, ses préoccupations primordiales se détournent de la nature et des autres objets non humains pour se concentrer sur le monde des autres hommes. (Searles, 1960/1986, p. 98)

Pour Searles, l'un des traits de cette ouverture adolescente aux affaires humaines est une incapacité à accepter l'imperfection et le côté plus sombre des êtres humains et de leurs relations. Expérimentant sa propre imperfection et sa propre finitude, l'adolescent voudrait alors réformer la société vers une certaine perfection et un certain idéal car il n'a pas encore formalisé et reconnu sa propre finitude. Pour Searles cependant, la maturité ne signifie pas que la personne ne s'intéresse plus à l'environnement non humain, au contraire.

La véritable maturité se traduit donc par un intérêt curieux et jamais satisfait jusqu'au dernier jour pour les multiples sens que peut offrir cette facette de l'existence. (Searles, 1960/1986, p. 107-108)

Cette capacité d'entrer dans une relation « fondée en réalité » avec le non humain et d'explorer les diverses dimensions et significations implique pour Searles que la personne sait reconnaître ses frontières.

Martin Buber²⁷ a fait observer que l'« entrée en relation » présuppose « une mise primordiale à distance ». De même, pour parvenir, avec le monde non humain, à cette relation d'apparement que j'analyse ici, l'homme doit au préalable avoir été capable de « le mettre à distance » – il doit s'en être reconnu séparé.

On voit ainsi comment cette relation diffère de celle que tend à établir l'adolescent, telle que nous l'avons définie au chapitre précédent. L'adolescent n'a pas encore pleinement accepté son statut d'être humain, l'écart infranchissable qui le sépare du non humain. Il en a émergé partiellement, à la différence du nourrisson incapable, lui, de distinguer entre

²⁷ Buber, M. 1957. « Distance and Relation ». *Psychiatry*, 20, 97-104.

lui-même et son environnement. Mais la maturité signifie l'accomplissement total de cette émergence, la prise de conscience et l'acceptation complètes du statut d'être humain; et c'est là, j'en suis convaincu, l'un des indices de la maturité affective.

L'état adulte, cependant, on ne saurait trop y insister, s'accompagne d'une lutte incessante pour maintenir, élucider et développer toujours davantage sa spécificité humaine face au monde non humain environnant. (Searles, 1960/1986, p. 108-109)

4.5 L'agent : avant tout la famille

Fidèle aux thèses de la psychanalyse, lorsque Searles traite des agents impliqués dans le développement de l'enfant, il évoque bien entendu la mère et les autres membres de la famille et de l'entourage immédiat de l'enfant : père, frères et sœurs. C'est donc avant tout la famille qui constitue l'agent alors que les enseignants et les autres agents du milieu scolaire ne sont pas évoqués.

4.6 Les liens agent-sujet : l'agent comme modèle

Encore une fois, il est apparent que Searles, dans son travail psychanalytique, accorde de l'importance aux liens entre l'enfant et sa famille. Au niveau le plus élémentaire, l'enfant développe sa relation avec le non humain en observant les autres se comporter, fait évident et assez anodin en soi mais qui recèle d'une importance capitale si l'on vise à une éducation relative à l'environnement. Ceci nous indique le besoin d'une certaine cohérence entre ce qui est volontairement enseigné par l'agent et ce qui est observé par l'enfant.

L'observation de ses parents et de ses frères et sœurs dans leur fréquentation du monde non humain aide l'enfant à se faire une représentation plus claire de leur personnalité. (Searles, 1960/1986, p. 89)

À l'inverse, note Searles, il se peut que l'enseignement résultant du comportement observé par l'enfant soit plus riche et plus porteur que celui qui est volontairement prodigué.

D'autres patients ont découvert chez leur père ou leur mère, à leur façon de se comporter avec des bêtes ou des plantes, une capacité de tendresse qu'ils dissimulaient dans leurs relations avec des personnes. (Searles, 1960/1986, p. 89)

Encore une fois, dans cette fluidité humaine, l'environnement non humain peut donc constituer une base solide sur laquelle l'enfant peut prendre appui pour se sécuriser, se stabiliser et se développer. Searles introduit à nouveau une considération importante sur les liens entre le sujet et l'agent, afin que l'enfant puisse entrer en relation avec cet environnement non humain.

Pour être en mesure de tirer un tel parti de son entourage non humain, il faut, je crois, que le nourrisson ou l'enfant le perçoive comme simple et stable; et aussi comme se prêtant à une relation spontanée et non comme frappé d'interdit par de trop nombreuses mises en garde des parents, ni faussé par les appréciations qu'ils portent sur sa nature. (Searles, 1960/1986, p. 92)

Ce sont finalement tous les comportements que les agents ont dans le milieu et tous les discours qu'ils entretiennent face à l'environnement non humain qui sont susceptibles d'infléchir le développement des relations à l'environnement de l'enfant. Searles évoque d'ailleurs

Le danger que représentent, pour le développement normal de l'enfant, des représentations trop grossièrement fausses que les parents plaquent sur son environnement et qui en compliquent pour lui l'accès. (Searles, 1960/1986, p. 93)

Pour Searles, il importe que l'enfant puisse avoir une certaine liberté pour explorer l'environnement et y exprimer ses sentiments, notamment ses sentiments envers les êtres humains.

La maison qu'habite l'enfant n'est pas le réceptacle tabou des trésors des adultes, auxquels il n'a pas le droit de toucher et quand il est fâché, la liberté qui lui est laissée de se livrer à des destructions va bien plus loin que celle de claquer la porte et autres manifestations bénignes depuis longtemps en honneur chez nous pour servir d'exutoire aux ressentiments. La description que fait Mead²⁸ [Margaret] des mœurs arapesh met en relief l'importance que revêt chez nous pour l'éducation d'un enfant la latitude qu'on lui laisse de reporter sur son entourage non humain l'expression des « sentiments interpersonnels tabous ». (Searles, 1960/1986, p. 97)

4.7 Les liens agent-objet : une quête d'apparement menacé par une certaine aliénation

Dans l'optique de Searles évoquée précédemment, on devine que les relations qu'ont les adultes avec l'environnement non humain ont une grande influence sur le devenir des enfants. C'est ce que Searles aborde sous le vocable du « rôle du contexte socio-culturel ». Pour Searles, nous devenons de plus en plus aliéné du milieu non humain, même s'il occupe une grande place dans nos vies.

La civilisation occidentale contemporaine en est venue à privilégier unilatéralement l'abstraction appliquée à tout au détriment de la prise en considération de la réalité concrète des personnes et des choses. Les choses ne sont traitées que comme des marchandises, ne possédant qu'une valeur d'échange. Et l'ignorance où nous sommes de leur nature et de leur origine ne fait qu'aggraver encore la distance psychologique qui nous rend étrangers au monde qui nous entoure. Nous ne comprenons rien au fonctionnement des machines complexes qui accompagnent notre existence quotidienne et nous n'en savons guère plus

²⁸ Mead, M. et N. Calas (dir publ.). 1953. *Primitive Heritage*. New York : Random House.

sur la façon dont on fait le pain ou dont on tisse les étoffes. Nous vivons dans un monde de choses que nous sommes seulement capables de consommer ou de manipuler. (Searles, 1960/1986, p. 352-353)²⁹

Cette aliénation se traduit en des manières de voir et de concevoir l'environnement non humain ainsi que des manières d'être en relation à celui-ci. Ici, il est donc question des représentations sociales de l'environnement non humain et des représentations sociales des êtres humains.

Mais cette relation – ou cette absence de relation – entre l'homme et son environnement et les attitudes psychologiques qui la sous-tendent sont intimement (sic) reliées aux attitudes et aux mentalités qui, sur le plan social, politique, moral et philosophique, définissent pour le représentant d'une culture donnée, la façon dont il vit avec ses semblables. (Searles, 1960/1986, p. 353)

Les relations entre l'agent et l'environnement non humain trouvent leur expression la plus forte quand Searles évoque ce qu'il nomme le « contexte socio-culturel ». C'est à ce niveau sociétal que la relation dépasse le cadre plus restreint de la relation agent-objet et il est en réalité question du milieu. Notons qu'il ne s'agit pas ici du milieu scolaire mais du milieu de vie. C'est là qu'apparaît le plus clairement la partie de la thèse de Searles qui traite de la confusion entre les choses et les personnes, où d'une part l'on chosifie les personnes et d'autre part, l'on personnifie les choses, mais où, dans tous les cas, on traite de manière de plus en plus expéditive ces personnes et ces choses.

4.8 Le milieu : une puissante influence sur les rapports à l'environnement

D'emblée, Searles estime que la société occidentale contemporaine tend à aliéner les personnes de leur environnement non humain ainsi que de leurs semblables.

Si l'on en vient maintenant à la civilisation occidentale moderne, on constate qu'elle a sur ses représentants cette action malsaine de les rendre étrangers à leur environnement, qu'il soit d'origine naturelle ou humaine. (Searles, 1960/1986, p. 349)

Pour Searles, le traitement expéditif de biens de consommation rapidement obsolètes et jetables se traduit aussi dans les rapports avec les autres personnes humaines.

²⁹ Dans cette perspective, un volet de l'éducation serait alors d'apprendre l'origine et le fonctionnement des choses qui nous entourent. Ceci est au cœur des enjeux des réformes curriculaires puisque nous produisons sans cesse davantage de biens, de machines et de savoirs et que l'école doit composer avec cette abondante matière. L'environnement se remplit dès lors d'un construit qui nous échappe du fait de sa prolifération et de sa complexité technologique et il se vide d'une nature qui nous échappe elle aussi par sa rareté d'une part et, d'autre part, par le regard de plus en plus perçant et spécialisé qui y est plongé.

Aussi l'individu qui ne cesse de se débarrasser de ses biens matériels – voitures, maison, etc. – pour en acquérir de plus prestigieux, ne se contente-t-il pas d'appauvrir gravement sa propre vie affective; il inflige aux jeunes enfants de sa famille une série de pertes affectives qui ont la gravité d'un traumatisme. (Searles, 1960/1986, p. 351)

Dire que, dans notre civilisation, l'individu, habitué à traiter sans amour des biens matériels surabondants, entretient avec ses semblables des relations tout aussi misérables pour ce qui est du sens, n'implique pas nécessairement un lien de causalité directe; il se peut fort bien que notre civilisation nous amène à traiter de cette même façon et nos biens matériels et nos semblables, qu'il s'agisse là de deux effets parallèles d'une même cause. Je crois cependant que la relation de causalité entre les deux phénomènes joue dans une certaine mesure. En termes bruts de volume, on le sait bien, l'élément non humain représente, et de très loin, la plus grosse part de notre environnement; on peut donc penser qu'une détérioration d'origine culturelle de notre rapport à cet élément non humain doit avoir des répercussions significatives sur nos relations avec nos semblables, répercussions allant dans le sens d'une semblable détérioration. (Searles, 1960/1986, p. 354-355)

Dans un tel contexte où nous traitons « sans amour des biens matériels surabondants » que nous ne pouvons que consommer et manipuler, Searles estime, inspiré en cela par Fromm [*Société aliénée et société saine*], que « l'individu en vient à se percevoir lui-même comme une chose qu'il s'agit de faire fructifier sur le marché et non pas comme un homme véritable, riche de son affectivité ». (Searles, 1960/1986, p. 355)

C'est ainsi toute la culture que Searles questionne dans les rapports qu'elle tend à engendrer entre ses représentants et la totalité de l'environnement où ils vivent.

La mesure dans laquelle une culture quelconque favorise ou au contraire inhibe et fausse chez ses représentants une relation saine avec l'environnement non humain a d'autant plus d'importance qu'elle pèse également sur leurs relations avec les autres hommes. (Searles, 1960/1986, p. 347)

4.9 Synthèse et appréciation critique

La figure 4.1 synthétise les composantes de la thèse de Searles associées au modèle de la situation éducative. Le trait le plus remarquable de toute la thèse de Searles est certes d'insister sur l'importance de prendre en considération l'environnement non humain dans l'ontogenèse afin d'aller au delà des seules relations interpersonnelles. Cette ouverture de la psychologie et de la psychanalyse à ces dimensions importantes des rapports au monde est porteuse et elle demeure récente. Une telle perspective est encore émergente, ne s'étant que très partiellement formalisée ou institutionnalisée, notamment dans deux écoles de pensée. On peut toutefois distinguer les travaux de Searles de ces deux courants.

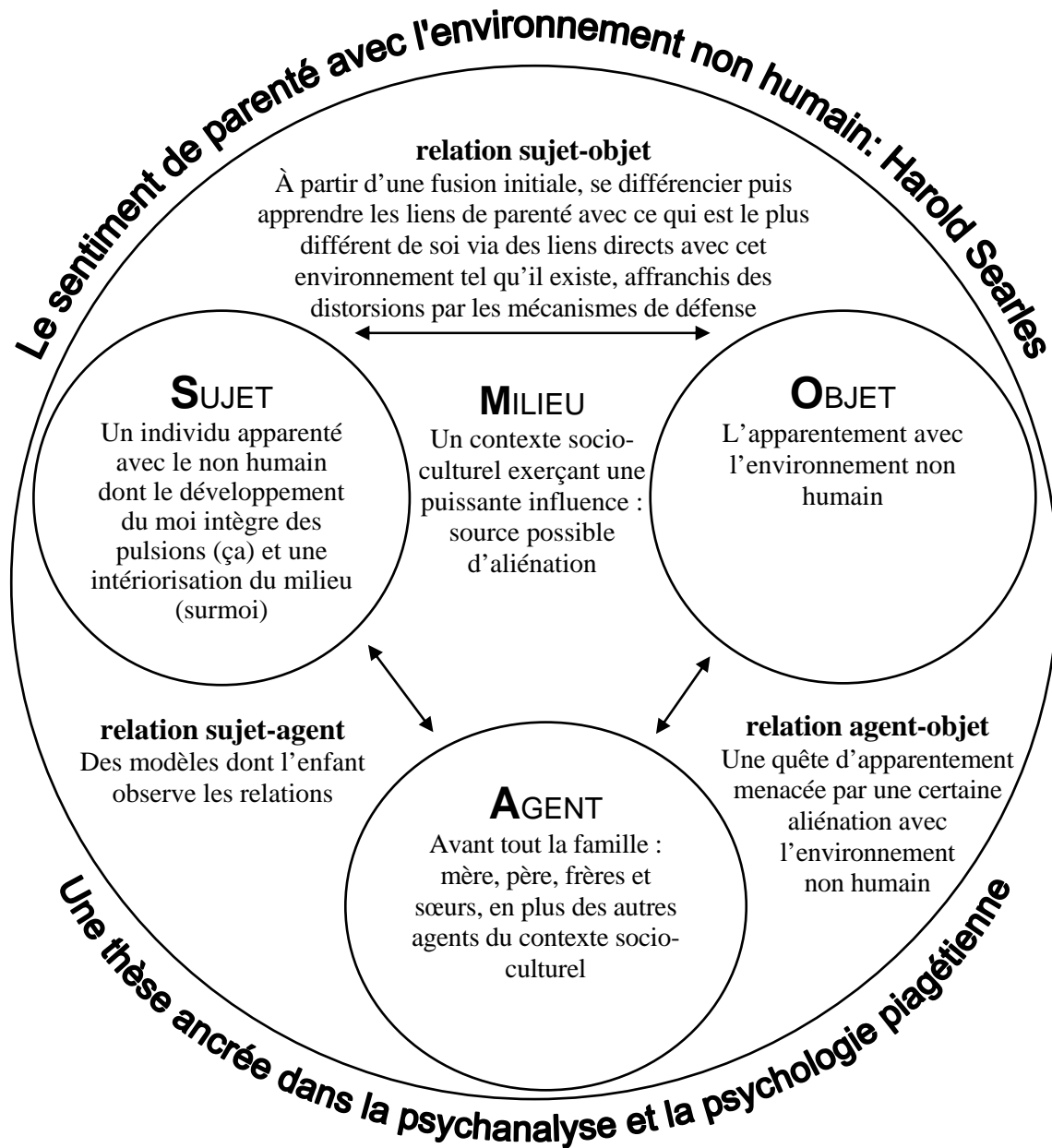


Figure 4.1 Les éléments marquants de la thèse d'Harold Searles (1960/1986) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

D'une part, il s'agit d'un courant d'écopsychologie n'existant que depuis les années 1990 et fortement marqué par une vision à la fois écologiste et thérapeutique et, d'autre part, d'un courant de psychologie de l'environnement remontant aux années 1970, davantage associé à des préoccupations instrumentales d'architecture et de design de l'environnement. L'écopsychologie s'incarne par exemple dans les travaux de Roszak (1993) et dans ceux publiés sous la direction de Roszak, Gomes et Kanner (1995). Le courant de la psychologie de l'environnement s'incarne par exemple dans les écrits de Bonnes et Secchiaroli (1995) et dans ceux publiés sous la direction de Canter (1995). Par contre, la voie spécifique ouverte par Searles sur la question de l'environnement non humain dans le développement ne s'est pas formalisée dans une sorte de communauté savante centrée sur cet objet de recherche et partageant une « matrice disciplinaire » constituée des quatre éléments identifiés par Khun (1983, p. 240-254) : 1) « généralisations symboliques » avec un langage propre, 2) « modèles », « croyances » ou « paradigmes métaphysiques », 3) « valeurs » et 4) « exemples ».

L'argumentation développée par Searles constitue une autre force de la thèse qu'il avance. Il utilise en effet les contre-exemples provenant des relations à l'environnement dans la psychose et la névrose afin d'illustrer des dérives d'un développement de relations saines avec le non humain. Ces contre-exemples dans la psychose et la névrose sont notamment la crainte de devenir non humain ou le désir de le devenir. Ici en effet, ces dérives dans la maladie mentale permettent de mieux comprendre et de nuancer le concept d'apparement. Les efforts ainsi déployés par Searles pour bien préciser cette notion d'apparement, notamment à l'aide d'écrits provenant d'autres domaines du savoir, constituent une force de sa thèse. Le fait que Searles précise de la sorte un trait ultime de maturité constitue enfin un autre trait positif de celle-ci. Par contre, les voies du développement de cet apparement ne sont pas aussi précisées qu'on pourrait le souhaiter, notamment en ce qui concerne la période de latence, cette plage d'une durée approximative de 6 ans pour laquelle on ne recense que de très rares propos chez Searles.

Notons aussi que l'auteur ne discrimine pas toujours systématiquement entre les diverses composantes de l'environnement non humain et notre apparement à ces composantes. Néanmoins, malgré les usages variables d'environnement non humain et de nature, on peut interpréter que Searles traite effectivement de l'importance de tout l'environnement non humain dans l'ontogenèse et qu'il accorde une place particulièrement importante à la nature. Cela est d'autant vrai que son chapitre traitant des « bénéfices psychiques d'une relation

mature avec l'environnement non humain » (chapitre V, p. 123-136) comprend quatre sections dont trois titres sur quatre font référence à la nature : « L'apaisement qu'apporte le sentiment de parenté avec la nature » (p. 124), « La contribution du sentiment de parenté avec la nature à l'accomplissement de soi » (p. 127), « L'approfondissement du sens de la réalité à travers le sentiment de parenté avec la nature » (p. 132) et « Les possibilités de mieux apprécier et accepter autrui qu'offre la conscience d'une parenté avec l'environnement non humain » (p. 134). De plus, Searles fait souvent référence à Henry David Thoreau et à Rachel Carson³⁰, deux auteurs dont les écrits sont nettement associés à la nature. Searles glisse par contre rapidement sur la séparation avec l'inanimé, le vivant et l'humain puis l'apparemment avec l'humain, le vivant et l'inanimé. Ici, il y aurait certes lieu de chercher à explorer la part de chacune de ces composantes dans la psyché, ceci d'autant que Searles insiste justement sur l'importance du contexte socioculturel où l'on traite de manière de plus en plus expéditive et « sans amour » (Searles, 1960/1986, p. 355) avec une quantité grandissante de biens matériels. Cette préoccupation de Searles pour l'influence du contexte socioculturel contribue à renforcer sa thèse sur le rôle de l'environnement non humain dans le développement normal et dans la maladie mentale.

Les propos de Searles sur l'éducation sont peu fréquents et sa perspective éducative est ainsi plus faible alors qu'il poursuit des objectifs nettement psychologiques et psychothérapeutiques. Dans cette optique, les énoncés portant sur les agents traitent bien davantage des parents et de la famille que des autres agents possibles. Cependant, l'attention accordée par Searles au rôle de modèle des agents, par leurs actes et leurs discours, est éclairante dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. Searles nous dit en effet que les relations qu'ont les adultes avec l'environnement non humain exercent une influence sur le développement du sujet qui les observe. Cet agir parental et celui des autres agents n'opère pas en vase clos et Searles insiste à juste titre sur tout le contexte socioculturel. Ces observations de Searles sur le contexte socioculturel prennent appui, entre autres, sur les travaux de Fromm soulevant l'inquiétante possibilité que des sociétés soient malades. Searles laisse cette question du contexte socioculturel ouverte et sans réponse définitive. Peut-être qu'en insistant de la sorte sur l'importance de développer la capacité d'établir des relations « fondées en réalité » (Searles, 1960/1986, p. 301) avec l'environnement « tel qu'il existe » (Searles, 1960/1986, p. 118), Searles entrevoit de la sorte

³⁰ Pour Thoreau, Searles se réfère au livre « *Walden* », originellement publié en 1854, alors que pour Carson, il se réfère au livre « *The Sea Around Us* », publié en 1951.

une partie de la solution à l'aliénation qu'il décèle dans les rapports avec le non humain. Ici encore, dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, cette relation avec l'environnement « tel qu'il est » peut être porteuse pour guider les agents dans leur action à l'intérieur de la situation éducative. Cependant cette notion d'un environnement « tel qu'il est » correspond peut-être à une thèse objectiviste qu'il importerait de nuancer.

L'analyse de la thèse de Searles à l'aune des dix critères de complétude des théories du développement proposés par Murray (1991) montre qu'elle est incomplète. Les travaux de Searles exposent un « résultat final du développement », l'apparemment, ainsi que la « signification du phénomène » pour le sujet. Searles consacre en effet un chapitre entier aux « bénéfices psychiques d'une relation mature avec l'environnement non humain » (Searles, 1960/1986, p. 123-136). Tel que mentionné dans les paragraphes précédents, Searles traite aussi des « déterminants culturels et sociaux » du phénomène et il cherche à reconnaître les différents « mécanismes en cause » dans le développement de cet apparemment, s'inspirant notamment des travaux d'Erikson, d'Inhelder et Piaget, de Piaget et de Werner. « La forme ou la structure du phénomène » n'est cependant pas aussi systématisée que le laisse entendre ce critère de Murray. Enfin, en ce qui a trait aux critères portant sur « la cause efficiente du phénomène », sur « les mécanismes réductionnistes », le « formalisme déductif » et « les effets de cohortes », les travaux de Searles sont pratiquement muets.

CHAPITRE V

LES MUTILATIONS DE L'ONTOGÉNÈSE ASSOCIÉES AU PROGRÈS DES SOCIÉTÉS ALIÉNÉES : LA THÈSE INTERDISCIPLINAIRE DE PAUL SHEPARD

Paul Shepard (1925-1996) acquit au cours de sa vie une formation interdisciplinaire ancrée dans l'étude de l'écologie, de la zoologie, de la conservation de la nature, ainsi qu'en histoire et en histoire de l'art. Bachelier en conservation de la faune et en anglais, il obtint une maîtrise en conservation et un doctorat en études interdisciplinaires³¹. Son jury de thèse regroupait des professeurs en écologie et conservation, en écologie et zoologie, en histoire américaine et en histoire de l'art. Il fut professeur de « Natural Philosophy » et « Human Ecology ». Il a enseigné au Knox College et au Dartmouth College avant de terminer sa carrière d'enseignement au Pitzer College et au Claremont Graduate School. Il est l'auteur de treize livres, vingt et un chapitres de livres et d'une cinquantaine d'articles. « *Nature and Madness* », serait « son livre qu'il considérait le plus important et le plus original » (Shepard, 1999, p. 105). Il jongla avec les idées à la base de ce texte pendant une dizaine d'années, envisageant à un moment de l'intituler « *Roots of American Nature Perception* ». Il envisageait alors de résumer ce livre en chantier de la manière suivante : « le pastoralisme en tant que cadre de référence de la pensée occidentale : une perspective psycho-historique » (*the psychohistory of pastoralism as a framework for Western thought*) (Shepard, 1999, p. 104). L'œuvre entière de Shepard est centrée sur l'étude des relations des êtres humains avec l'environnement. La notion d'altérité (*Otherness*), altérité de la nature et plus spécifiquement celle des animaux sauvages (*the Others*), occupe une place centrale dans les travaux de Shepard. Quelques titres de livres de Shepard nous renseignent sur le sens de son œuvre : « *The Others: How Animals Made Us Human* » publié en 1995, « *The Tender Carnivore and the Sacred Game* » publié en 1973, « *Thinking Animals: Animals and the Development of Human Intelligence* » publié en 1978 et « *Man in the Landscape: A Historic View of the Esthetics of Nature* » publié en 1967.

³¹ Shepard, P. 1954. *American Attitudes Towards the Landscape in New England and the West, 1830-1870*. Thèse de doctorat. Yale University.

Dans sa préface à « *Nature and Madness* », Shepard situe cet essai dans la suite de ses travaux antérieurs et il présente ainsi l'orientation de la thèse qu'il y avance.

La perspective vers laquelle je me tourne maintenant est la possibilité d'une distorsion générale et culturellement ratifiée de l'enfance et d'une mutilation massive de l'ontogenèse agissant en tant que base des attitudes irrationnelles et auto-destructrices envers l'environnement naturel. (Shepard, 1992, p. ix, trad. lib.)

La thèse de Shepard repose sur la conception d'une ontogenèse et d'une psychogenèse normales qui seraient amputées par la société. Les arguments de Shepard prennent appui sur les écrits d'Erik Erikson, de Peter Blos et de Jerome Kagan, en ce qui trait à la psychologie du développement, sur ceux de Joseph Campbell et de Mircea Eliade, en ce qui a trait à l'histoire des religions ainsi que sur d'autres écrits éclairant fortement la pensée de Shepard : Homer Smith « *Man and His Gods* », Anthony Storr « *The Dynamic of Creation* », Herbert Schneidau « *Sacred Discontent* », Hervey Kleckley « *The Mask of Sanity* », Erich Fromm « *The Sane Society* », Joseph Chilton Pearce « *Magical Child* » et Harold Searles « *The Non Human Environment* » (Shepard, 1982, p. x-xi). Les arguments de Shepard reposent aussi sur son propre travail de terrain auprès de sociétés où le pastoralisme était encore pratiqué, en Inde, au Népal et au Kashmir, ainsi que par ses observations de sociétés où la pratique du pastoralisme a depuis longtemps déboisé et totalement métamorphosé le paysage et l'imaginaire, notamment en Grèce (Shepard, 1999, p. 104). Enfin, « *Nature and Madness* » fut écrit pendant la période de 1979-1980 alors que Paul Shepard hébergeait sa mère mourante, expliquant en partie la restructuration du projet initial depuis une perspective essentiellement psycho-historique vers des considérations d'ontogenèse (Shepard, 1999, p. 105).

5.1 L'ontogenèse comme processus bio-psycho-culturel de différenciation et d'intégration avec la nature

Pour Shepard, notre développement humain, notre ontogenèse, est une longue et complexe période d'une vingtaine d'années, avec la vie fœtale à une extrémité et la vie adulte à une autre (Shepard, 1982, p. 6). Dans une perspective biologique, ce qu'il nomme aussi notre psychogenèse, est apparue et a évolué « parce qu'elle permet de s'adapter et qu'elle est bénéfique pour la survie » (Shepard, 1982, p. 14, trad. lib.). De plus, les phases de cette ontogenèse sont des formes de spécialisations, des adaptations à un milieu. Elles font partie de « la croissance individuelle dans l'environnement physique et culturel qui fut celui de

l'émergence de notre espèce » (Shepard, 1982, p. 14, trad. lib.). Pour Shepard, les stades de l'ontogenèse sont ainsi des adaptations pour que l'être humain puisse se développer dans des environnements où la nature occupe une place centrale.

Shepard présente ainsi sa thèse selon laquelle les modalités de notre développement actuel seraient des déviations par rapport à la norme originelle.

Parmi ces populations tribales qui semblent vivre en paix avec leur monde, qui se sentent y être des invités plutôt que des maîtres, l'ontogenèse possède des traits caractéristiques. Je suppose que leur ontogenèse est plus normale que la nôtre (ce pourquoi je paraîtrai sentimental et romantique) et qu'elle peut être considérée comme un standard à partir duquel nous avons dévié. Leur mode de vie est celui pour lequel notre ontogenèse est adaptée par la sélection naturelle. Elle favorise une séquence de croissance mentale (*mental growth*), de coopération, de leadership et l'étude d'un monde reconnu comme beau et mystérieux où les indices sur le sens de la vie sont incarnés dans les objets de la nature. La vie quotidienne y est inextricable de la signification spirituelle et des rencontres avec la nature (*encounters*). Les membres du groupe célèbrent les stades et passages individuels en tant que participation rituelle à la création initiale. (Shepard, 1982, p. 6, trad. lib.)

Shepard vise ainsi à définir les caractéristiques de cette ontogenèse en relation avec l'environnement. Il prend appui sur diverses théories du développement et, hormis leurs différences, il décèle une certaine constance dans celles-ci, où la personne doit découvrir une certaine structure et une certaine cohésion dans le monde.

Un des fils qui relient les diverses théories du développement de l'enfant est l'observation partagée que la tâche de la jeunesse est de découvrir une structure dans le monde : un constance significative qui offre du sens (*meaningful constancy*), des patrons (*pattern*) prévisibles, de la régularité, du rythme, des systèmes familiaux (*familiar systems*), des relations stables. L'enfant veut trouver un monde cohérent qui demeure fidèle et stable alors que lui-même change. (Shepard, 1982, p. 103, trad. lib.)

Shepard affirme prendre un appui important sur les travaux d'Erik Erikson et sur ceux d'Harold Searles : chez le premier, en ce qui a trait à la « clarification de l'identité » en tant qu'enjeu fondamental se réalisant en combinant des éléments héréditaires et des éléments expérientiels et, chez le second, en ce qui a trait au raffinement de l'appareil pour entretenir des relations plus fines et différenciées avec le non humain (Shepard, 1982, p. 12). Le modèle de développement humain proposé par Shepard associe des composantes biologiques et culturelles. Des développements de nature biologique sont en liens avec « des capacités parentales et sociétales » (Shepard, 1982, p. 112, trad. lib.). L'ontogenèse, pour Shepard, comprend une succession de stades d'autonomie et de stades de symbiose. Le modèle de Shepard est partiellement inspiré par la thèse de Joseph Chilton Pearce en ce qui a trait au concept de matrices avec lesquelles la personne se lie et se sépare.

Joseph Pearce, dans son ravissant livre « *Magical Child* », décrit cette émergence d'un sens du moi et de séparation, la croissance d'un être confiant et centré qui s'ouvre à de nouvelles expériences, percevant un univers en tant que réalité plurielle. Par symbiose, Pearce signifie une dépendance en une connexion, une sorte d'école pour apprendre l'apparement, une matrice ou un contexte dans lequel la structure du monde est anticipée par l'expérience antérieure, débutant avec le corps, et qui est découvert selon des « attentes ». Le petit enfant est programmé par son propre système nerveux à anticiper certaines réponses en provenance de sa mère. Ces réponses de la mère doivent être vécues par l'enfant afin de servir d'assises aux rencontres avec la matrice de la terre qui agit alors comme un nouveau contre-joueur (*counterplayer*). (Shepard, 1982, p. 110, trad. lib.)

Shepard traite ainsi de la « construction de l'identité et du sens (*meaning*) dans une oscillation entre l'autonomie et l'unité, la séparation et l'apparement » (Shepard, 1982, p. 110, trad. lib.). Ce développement de la personne se fait telle « une pulsation, présentant à l'esprit des ensembles plus vastes, de l'utérus à la mère et au corps, à la terre, au cosmos » (Shepard, p. 110, trad. lib.).

La figure 5.1 illustre la vision de l'ontogenèse développée par Paul Shepard. Les éléments de cette théorie qui sont en rapport avec la période de l'enfance sont surlignés. Dans la thèse de Shepard, entre l'âge de trois et sept ans, les enfants explorent les composantes du monde et cherchent à savoir de quoi il est fait. En période de latence, les enfants de huit à douze ans se lient avec la nature et ils y effectuent une sorte de transfert des qualités humaines de la mère. Au-delà de la « bonne mère », il y aurait la « bonne nature » qui serait un support essentiel à la vie. À la suite de ce genre de symbiose, il se produirait une nouvelle séparation vers une certaine autonomie, celle paradoxale, à la fois défiante et encore dépendante, de l'adolescence.

Shepard évoque « le voyage hasardeux de l'esprit humain qui débute dans une unité non divisée – le je-suis-tout paradisiaque du fœtus – procédant ensuite dans un monde de contrariétés et arrivant à maturité capable de travailler dans la multiplicité et la pluralité » (Shepard, 1982, p. 29, trad. lib.). L'étape suivante à cette première unité est celle d'une connexion étroite avec la mère. Pour Shepard,

le lien intense entre la mère et le petit enfant implique non seulement le contact corporel et le fait de nourrir au bon moment mais aussi du temps libre ensemble dans un repos tranquille où les tentatives d'exploration de l'enfant, alors qu'il s'éloigne de sa mère, seront réussies dans la mesure où elles seront accueillies par une mère attentive, sans qu'elle ne soit trop pointilleuse ou directive. (Shepard, 1982, p. 115, trad. lib.)

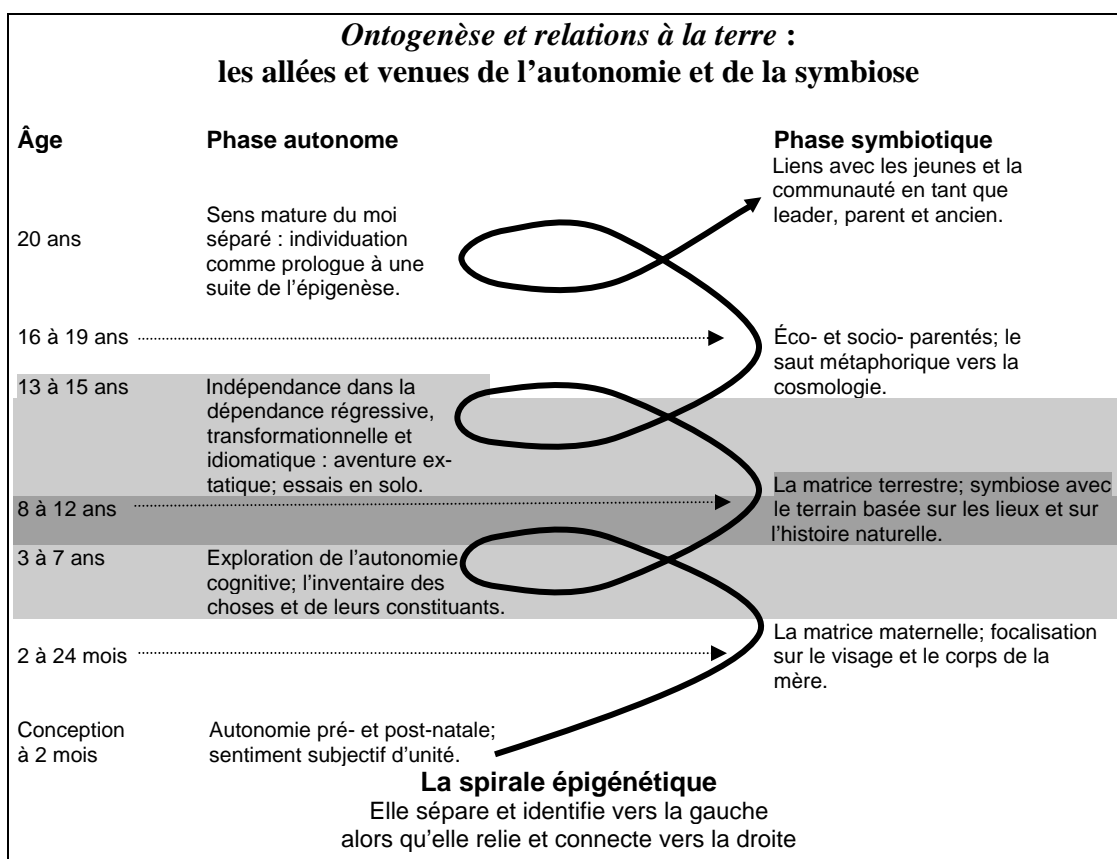


Figure 5.1 Ontogenèse et relations à la Terre, d'après Paul Shepard (1982, p. 111, trad. lib.).

La suite de cette relation avec la mère est dans l'exploration du monde et dans l'établissement d'une connexion avec celui-ci. Ces relations avec l'environnement seront éclairées par l'expérience des liens avec la mère.

Dans la spirale développementale de l'épigenèse, les indices au sujet de la signification des choses et des événements dans chaque nouvelle matrice sont dans les termes de l'ancienne matrice. Par exemple, on accorde une cohérence au paysage par l'expérience précédente du corps et du visage de la mère, de la même manière que le visage et le corps avaient acquis un sens en harmonie avec les rythmes, les goûts, les sons et le confort qui étaient prévisibles à partir de l'utérus. (Shepard, 1982, p. 71, trad. lib.)

Pour Shepard, puisant son argumentation chez certains théoriciens du développement, l'adolescence est une période de régression où « l'adolescent devient, psychologiquement, comme un petit enfant (*infantlike*) afin de renaître culturellement comme un adulte (Shepard, 1982, p. 65, trad. lib.).

Peter Blos, Norman Kell, Anna Freud, Erik Erikson et plusieurs autres ont décrit la subjectivité et le comportement caractéristiques de l'adolescence. Peut-être que le trait le plus particulier de ces caractéristiques est une régression vers certains traits infantiles : enjouement et espièglerie (*playfulness*) en faisant des sons et des jeux sur le sens des mots; sensibilités corporelles et conscience de soi (*self-consciousness*); agir des affects, des sentiments et des émotions (*acting out*); extrême variabilité et instabilité des humeurs (*moods*); un attachement fraternel et paternel revigoré; et des fantasmes de pouvoir et d'héroïsme. En plus, l'adolescent est typiquement préoccupé par des questions plus vastes : le sens et le but de la vie; concepts d'infinité, d'espace, de temps et de dieu; relations humaines idéales ainsi que communauté idéale. Piaget traite de ceci comme le niveau formel ou celui de l'abstraction; d'autres nomment ceci la pensée symbolique. (Shepard, 1982, p. 64, trad. lib.)

Shepard, éclairé en cela par les travaux de Mircea Eliade, considère alors que le groupe humain est impliqué dans ce processus d'initiation où il y aura « une mort rituelle de l'enfant, l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs, de nouvelles capacités d'endurance et de tolérance à la souffrance » (Shepard, 1982, p. 64-65, trad. lib.).

Shepard insiste cependant à l'effet que cette initiation n'est pas une extraction ou une expulsion hors d'une préoccupation pour la nature. L'enfant, dans ce passage, sera initié et introduit à la signification plus vaste de ce cosmos qui le porte.

Il apprendra que les expériences de son enfance, s'étant déroulées dans le confort et la joie, constituaient un langage particulier. Par le mythe et ses mises en scène rituelles (*ritual enactments*), il est de nouveau exposé à des événements qui correspondent à ses attentes. Alors, les choses de la nature ne sont pas seulement des choses mais sont une parole. Le jeune ne mettra pas de côté son émerveillement pour le ciel et la terre derrière lui comme s'il s'agissait de quelque chose d'enfantin et de non pertinent. Les quêtes et les tests qui marquent le passage vers l'initiation dans l'adolescence ne sont pas faits pour lui révéler que son amour de la nature était une illusion. [...] Il ne graduera pas hors de ce monde mais dans sa signification. Alors, avec la fin de l'enfance, débute une étude qui durera toute la vie : celle d'une réciprocité avec le monde naturel dont les profondeurs sont sans fin, tout comme les siennes. Il n'étudiera pas pour transformer l'animation et la vitalité de ce monde (*its liveliness*) en simples objets pour représenter son ego mais en un poème, numineux (*numinous*) et analogue à la société humaine. (Shepard, 1982, p. 9, trad. lib.)

En somme, l'ontogenèse est pour Shepard un processus de différenciation et d'intégration où la nature joue un rôle fondamental dans la constitution de l'identité. Cette altérité de la nature et des animaux est un « contre-joueur » fondamental à la maturation saine de l'individu. La thèse de Shepard est que cette ontogenèse normale est amputée de diverses manières, depuis l'origine de l'agriculture jusque dans les sociétés industrielles, pour servir les fins de ces sociétés qui dépendraient du maintien de traits infantiles et immatures chez le sujet.

Notons ici en effet que les traits de la maturité envisagés par Shepard, « la culmination de l'ontogénèse », sont « caractérisés par la bienveillance (*graciousness*), la tolérance et la patience (*tolerance and forbearance*), le respect des traditions afin d'accommoder un monde majoritairement non humain (*tradition-bound to accommodate a mostly non human world*) (Shepard, 1982, p. 14, trad. lib.). Pour lui, ces traits de maturité peuvent être incompatibles avec les besoins de certaines sociétés.

Dans de telles sociétés – et j'y inclus la nôtre – certaines qualités infantiles peuvent étre plus utiles et mieux fonctionner : peur de la séparation, fantasme d'omnipotence, tremblements et secousses d'impuissance et d'impotence (*tremors of helplessness*), ainsi qu'une incompétence physique (*bodily incompetence*) et finalement de la dépendance. (Shepard, 1982, p. 14, trad. lib.)

Toute la thèse de Shepard est ainsi construite avec de très nombreux contre-exemples de « dédéveloppement » (*dedevelopment*) (Shepard, 1982, p. 16), fixations à divers stades et tentatives tordues de maturation où il y a un écho entre une certaine amputation ontogénétique et une société particulière, ce qu'il nomme « des mutilations de la maturité personnelle en tant que véhicule de progrès culturel et de décimation environnementale » (Shepard, 1982, p. 16, trad. lib.).

Voici un exemple, parmi de nombreux autres, de la thèse et de la démarche de Shepard.

Dans l'idéologie de l'agriculture, les choses sauvages sont les ennemies de l'appivoisé; l'autre sauvage ou l'altérité sauvage (*wild Other*) n'est plus le contexte mais devient l'opposant et l'adversaire de « mon » domaine. Les pulsions, les peurs et les rêves – le royaume de l'inconscient – ne sont plus représentés par la communauté des choses sauvages avec lesquelles je peux élaborer une relation significative. L'inconscient est refoulé encore plus profondément avec le recul du sauvage. De nouvelles définitions de soi, par le métier et la profession ainsi que par la subordination politique, remplacent en partie la réciprocité métaphorique entre la nature et la culture dans la vie totémique des chasseurs-cueilleurs. (Shepard, 1982, p. 35, trad. lib.)

Toujours en analysant l'activité agricole, Shepard affirme que « l'agriculture a non seulement infantilisé les animaux par la domestication, mais qu'elle a exploité les traits infantiles de la néoténie normale de l'individu » (Shepard, 1982, p. 113, trad. lib.). Shepard, analysant la manipulation de nos caractéristiques néoténiques, en vient littéralement à envisager la néoténie des milieux, c'est-à-dire des milieux immatures, non « développés », dont on bloque le « développement » vers la maturité.

L'effet combiné de tous les changements dans l'abondance des plantes et des animaux, incluant le remplacement de la multitude des formes sauvages dans les environs du village par un petit nombre de formes domestiques crée un nouveau type de paysage, lui-même rendu immature. Écologiquement, l'agriculture détruit les écosystèmes matures où les communautés climaciques et à leur place apparaissent des assemblages de plantes et

d'animaux typiques des stades initiaux et pionniers. L'écologiste Eugene Odum traite de ces stades comme une séquence de développement, analogue à celle de la croissance humaine. Généralement les premières phases sont plus simples, moins efficaces et moins stables que les plus tardives. (Shepard, 1982, p. 39, trad. lib.)

Shepard évoque une immaturité humaine dans des milieux immatures. Elle est initiée par une néoténisation du paysage par l'agriculture qui bloque le développement du milieu. Ailleurs, il écrira ainsi que « nous avons placé l'agriculture et la vie urbaine en opposition alors qu'en réalité, les deux forment un tout – partie prenante du même rêve de subjuguement du monde naturel transcendé par l'esprit humain » (Shepard, 1998, p. 4, trad. lib.).

5.2 Le sujet : un animal bio-psycho-culturel apparenté à son milieu

Paul Shepard envisage l'être humain à la fois comme un être biologique, un animal dans toutes ses dimensions organiques, ainsi que comme un être psychologique et culturel dont le développement exige la présence et les soins de ses congénères. Il porte ainsi un regard sur l'espèce humaine, avançant d'ailleurs que « notre espèce a déjà vécu (et dans certains petits groupes vit encore) dans une harmonie stable avec l'environnement naturel » (Shepard, 1982, p. 3, trad. lib.). Ailleurs, Shepard évoque « le petit enfant comme une personne-en-devenir » et il évoque le fait que « les animaux exercent un attrait magnétique pour l'enfant, car chacun à sa manière incarne une pulsion, une réaction ou un mouvement qui est 'comme moi' » (Shepard, 1982, p. 7, trad. lib.). Shepard ne « réduit » cependant pas la personne à un animal.

Toute personne qui croit que la créature humaine n'est pas un animal spécialisé devrait passer quelques heures à consulter les quelques trente volumes de « *The Psychoanalytic Study of The Child* » ou à contempler les enjeux soulevés dans le « *Journal of Child Development* » (Shepard, 1982, p. 6, trad. lib.).

Pour Shepard, le domaine de la psychologie du développement a négligé de considérer que nous étions des animaux sur une planète pleine de vie.

Le domaine de la psychologie du développement est une discipline largement reconnue et active. Une grande quantité de données existent, et pourtant les résultats semblent manquer abyssalement de sagesse pour aider à vivre sur une planète, dans un monde naturel, pour guider un animal terrestre intelligent – primate ou mammifère – ou pour nourrir le développement de l'esprit des membres d'une espèce parmi d'autres. (Shepard, 1982, p. 96, trad. lib.)

Shepard tente d'aborder la personne dans ses diverses dimensions, notamment dans l'importante capacité de demeurer en contact avec son corps (Shepard, 1982, p. 85). Shepard avance ici que nous sommes héritiers de la pensée des puritains ayant fondé les États-Unis chez qui un dépit du corps entraîne un refoulement et ensuite une résurgence sous la forme de

préoccupations, de fascinations et bien entendu, par un effet de miroir dans les relations avec le monde.

L'abus du corps comme l'abus du monde naturel est une réponse puritaine traditionnelle. Mais la tentative d'humilier et de maîtriser engendre la préoccupation. C'est le piège que le puritain se tend lui-même sans le savoir : mort, naissance, sexe, excrétion, sécrétion, digestion et la kinesthésie du métabolisme sont à l'avant-scène de son combat avec le diable. Tout comme dieu a cessé d'être une présence incarnée dans sa religion, son corps devient un moi inférieur dans sa psychologie. Derrière la fière conscience de soi (*self-consciousness*) et la conscience sociale du puritain se cachent le désespoir face à son propre organisme, la peur des aspects involontaires et inconscients de soi qui sont inaccessibles aux contrôles volontaires. Rien n'identifie aussi clairement l'Occident que la méfiance face aux puissances de la terre, focalisée en fin de compte sur l'indomptable nature sauvage intérieure (*undomesticable wildness within*). (Shepard, 1982, p. 87, trad. lib.)

Assez clairement, il ressort que Paul Shepard cherche à développer une vision intégrée de l'être humain dans son milieu (biologie, écologie, psychologie, anthropologie et histoire) et qu'il cherche à avoir une compréhension globale. Il reconnaît toutefois les embûches institutionnelles face à une telle tentative d'intégration des dimensions naturelles et culturelles de notre présence au monde et de notre histoire.

Alors que j'étais étudiant de premier cycle universitaire, intéressé par ce que je considérais être les aspects écologiques de l'histoire humaine, j'étais perplexe face à la discontinuité entre ce que faisaient les historiens, les archéologues et les biologistes. Logiquement, croyais-je, le passé humain étant une histoire ininterrompue, il devrait aussi être abordé dans un continuum académique. Les divisions en disciplines dans l'université me semblaient expliquées inadéquatement par la volonté de faciliter l'enseignement. Par erreur, j'ai cru que tout ce qu'il fallait pour y remédier c'était des étudiants qui avaient la volonté d'étudier dans plus d'un domaine et qui deviendraient alors les liens entre ces domaines. Graduellement j'ai appris – bien après avoir commencé moi-même à enseigner – qu'il y avait quelque chose d'interne à ces domaines qui est hostile à cette idée de liens entre les domaines et que cette position était davantage qu'une préoccupation pour une définition claire entre les disciplines particulières. (Shepard, 1982, p. 142, trad. lib.)

Hélas, Shepard n'explique cependant pas ce « quelque chose d'interne à ces domaines qui est hostile » au rapprochement des sciences humaines et des sciences de la nature.

5.3 L'objet : l'identité par l'altérité (*otherness*) de la nature

On devine qu'avec un titre comme « *Nature and Madness* », le monde naturel constitue la partie centrale de l'environnement avec lequel Shepard envisage nos relations. Les liens avec cet environnement naturel sont pour Shepard une dimension essentielle de l'ontogenèse normale alors qu'une surexposition à du construit humain est associée à « l'amputation ontogénétique ». Cette surexposition à du fabriqué est partiellement issue de cette

amputation, car cette dernière génère une crainte de ce qui est organique ou à l'opposé une fixation excessive sur celui-ci.

Pour Shepard, l'enfant est déjà en relation avec l'environnement naturel alors qu'il est en lien étroit avec sa mère.

Le lieu de cette relation mère-enfant était, dans l'évolution de l'humanité, un encerclement de plantes vivantes, riche en textures, odeurs et mouvements. L'air non filtré, non pollué, le vol des oiseaux, du vrai soleil et de la vraie pluie, de la boue à goûter et de l'écorce d'arbre où grimper, les sons du vent et de l'eau, les appels des animaux et des insectes de même que les voix humaines – tous n'étaient pas que de vagues et plaisantes commodités pour le petit enfant mais la matière même à partir de laquelle son second enracinement commençait alors qu'il était encore dans les bras de sa mère. (Shepard, 1982, p. 6, trad. lib.)

C'est ce milieu que le petit enfant explorera et avec lequel il établira des liens significatifs, profonds et durables.

L'espace du jeu – arbres, buissons, sentiers, cachettes et endroits où grimper – est une entité visible et structurée, un autre prototype de relations qui supportent et soutiennent (*relationships that hold*). C'est le terrain primordial où les jeux d'imitation des adultes établissent d'autres fondements d'un monde digne de confiance. Ils préfigurent une maisonnée, de sorte que, pour ces enfants de chasseurs-cueilleurs mobiles, aucune maison n'est nécessaire pour structurer et symboliser le statut social. Des arbres et des roches individuelles qui étaient aussi connus par les parents et les grands-parents sont des contre-joueurs durables qui auront une signification transcendante plus tard dans la vie. (Shepard, 1982, p. 7-8, trad. lib.)

Pour Shepard, l'objectif est de se sentir chez soi dans le monde de la nature. L'enfant le fait concrètement en étant actif et engagé dans ce monde, cette « matrice terrestre » alors que l'adolescent le fera ensuite au niveau symbolique. L'objet change en effet avec l'arrivée de l'adolescence qui ouvre sur une vision « mythopoétique de l'homme dans la nature » où « le cadre naturel est une fondation métaphorique pour se sentir chez soi dans le cosmos » (Shepard, 1982, p. 71, trad. lib.). Il s'agit ici d'un apparentement et d'une filiation plus symbolique avec le monde de la nature et avec celui des êtres humains.

Shepard établit ainsi un objet pour les enfants et un autre pour les adolescents. Pour les enfants, il évoque l'apprentissage de « la nomenclature (*naming*) et de la structure » de la nature alors que pour les adolescents, il envisage « la synthèse et les processus » (Shepard, 1982, p. 164, trad. lib.).

Enfin, il importe ici de garder en vue que pour Shepard, c'est l'altérité fournie par la nature et les animaux sauvages qui est essentielle à la constitution d'une identité personnelle afin de

reconnaître « le mystère de la parenté ou de l'apparement : similitude mais différence (*likeness but difference*) » (Shepard, 1982, p. 10, trad. lib.).

5.4 Les liens sujet-objet : exploration des similitudes et des différences

Shepard évoque ainsi les relations de l'enfant avec le milieu où il vit.

Maintenant, l'enfant va à la limite du campement et il s'amuse à fouiller (*foraging*). Le jeu est une imitation des animaux qui débute simplement en jouant à se sauver pour ensuite attraper (*fleeing and catching*). Le jeu se poursuit en une joyeuse imitation des animaux les plus importants en devenant eux pour un instant et ensuite ne plus être eux, se sentant soudainement comme un tel animal doit se sentir et ensuite tel celui-là. Tous les animaux sont ainsi essayés sur soi. (Shepard, 1982, p. 10, trad. lib.)

Pour Shepard, « l'enfant est libre » et « on ne lui demande pas de travailler ».

Il peut grimper et élabousser et creuser et explorer les richesses infinies autour de lui. Puis, il désire de plus en plus fabriquer des choses et comprendre ce qu'il ne peut toucher ou changer et il s'interroge sur ce qui n'est pas visible. Son monde est plein d'histoires racontées, parlant d'une chasse récente, relatant des événements importants et des épopées denses en significations. L'enfant a été baigné de voix d'une sorte ou d'une autre. Des voix qui ne durent qu'un instant mais qui proviennent de la vie. L'enfant apprend que toute vie raconte quelque chose et que tout son – celui de la grenouille qui croasse, celui des vagues de la mer – émane d'un être qui lui est apparenté et significatif, racontant une histoire, offrant un indice ou imitant un rythme qu'il devrait connaître. Il n'y a pas de fin à ce qui est à apprendre. (Shepard, 1982, p. 10-11, trad. lib.)

Shepard compare ces relations, avec un monde organique jouant un rôle important dans le développement de la personne, avec celles dans un « environnement fabriqué ». Rappelons en effet que pour Shepard,

Vers l'âge de trois ans, l'enfant va dans le monde. Sa mission d'une durée de neuf années est d'établir une relation de confiance et une relation vivante avec un nouveau joueur terrestre encore plus complexe à partir de sa symbiose avec sa bonne mère. Sa mission est aussi d'apprendre lentement à maîtriser les nouveaux patrons (*patterns*) de la vie non humaine qui serviront un jour à forger son identité lorsqu'il entrera dans la société adulte comme adolescent. (Shepard, 1982, p. 102, trad. lib.)

L'absence de la nature est significatif pour Shepard et il note trois manières qu'a cette absence de heurter l'enfant. L'extrait ci-dessous permet de préciser l'objectif des relations avec la nature et avec les animaux sauvages en ayant recours au contre-exemple.

L'absence de nombreuses vies non humaines, un panaché de plantes liées aux sols, la proximité des tempêtes, les vents, les odeurs des plantes, la fantastique diversité des formes d'insectes, les ruisseaux surprenants, le mystère de la vie cachée dans l'eau ainsi que la ronde des saisons et celle des migrations – comment l'absence de cette réalité heurte-t-elle l'enfant?

Premièrement, la vie dans un monde fabriqué établit lentement dans l'enfant le sentiment qu'être non vivant (*nonlivingness*) constitue l'état normal des choses. L'existence y apparaît comme construite à partir du dehors ou assemblée du dehors. Éventuellement l'enfant en conclura qu'il n'y a pas de déploiement intrinsèque depuis l'intérieur (*intrinsic unfolding*), qu'il n'y a pas de vie unique et intérieure, mais qu'il y a seulement de la substance ou de la matière qui, étant manipulée, offre l'illusion de la spontanéité.

Deuxièmement, lorsqu'il retournera dans la société après l'adolescence sans avoir vécu l'initiation dans le monde des mystères de la finalité et de sa poésie (*world of final mysteries*), il croira soit que (a) toute vie, incluant les gens, est en fait une machine (je soupçonne que cette idée prévaudra si sa mère a été inadéquate) ou (b) les seules vraies choses vivantes sont des gens; ce qui ouvre la voie à toutes les dichotomies qui séparent l'humain du non humain sur la base de l'âme, de l'esprit, de la pensée, de l'histoire, de la culture, de la parole, des droits, du droit de vivre et ainsi de suite.

Troisièmement, il deviendra soit un spectateur ou un exploitant. Le monde pourra être perçu comme étant intéressant ou comme étant morne et inutile mais ce ne sera pas un monde qui ressent et qui communique, qui a des messages spéciaux pour lui ou qui poursuit des buts qui sont indépendants des siens. Cette inhabileté perçue du monde à ressentir sera en fait sa propre réponse mécanique qu'il projettera sur le monde. Il sera alors comme le petit enfant dont les émotions sont handicapées parce qu'il a été trop longtemps baigné dans un monde inerte. (Shepard, 1982, p. 102-103, trad. lib.)

Dans l'ontogenèse telle qu'envisagée par Shepard, le passage à l'adolescence marque aussi un changement dans les relations avec l'objet, avec la nature, qui contribue à préciser l'identité. C'est une transition vers des considérations plus abstraites et symboliques à partir d'une expérience plus concrète du monde. Voici comment l'auteur envisage cette intégration depuis la petite enfance.

La centration sur soi du nourrisson et du petit enfant dans les premiers mois de la vie sert comme un état d'esprit à partir duquel des relations plus larges sont développées de la même manière qu'elle le fera encore à l'adolescence à un autre niveau [Shepard faisant ici référence à la centration sur soi de l'adolescence]. Ce n'est pas le fantasme d'omnipotence du petit enfant ou ses sentiments d'amour/haine envers sa mère, mais son mouvement hors de cette dualité qui constitue le résultat crucial de l'adolescence. La graduation depuis la matrice maternelle vers la sphère plus large de la matrice de la terre durant la fin de la petite enfance et durant l'enfance constitue les bases pour de bonnes relations d'objets et cette graduation fait aussi partie plus tard de l'exercice de graduation de l'adolescent vers un statut d'adulte. Les jeux de mots (*wordplay*) et l'esprit poétique (*poetry-mindedness*) de l'adolescent ainsi que sa nouvelle sensibilité à la pensée symbolique l'éloignent des activités de classification de la réalité concrète – des animaux, des plantes, de la météo (*weather*), des roches, des planètes et de l'eau – qui avaient été la tâche principale du langage (*the central tasks of speech*) durant l'enfance. (Shepard, 1982, p. 65, trad. lib.)

La tâche des adultes est alors d'initier et de guider les adolescents vers ces dimensions symboliques.

Pour Paul Shepard, les relations avec le non humain sont fondamentales afin que la personne humaine se sente chez elle dans le monde. Les propos de Shepard sur les agents et leurs relations avec l'objet, ainsi que ses propos sur le milieu, éclairent aussi la perspective de l'auteur sur les relations entre l'enfant et la nature non humaine.

5.5 L'agent : un modèle puis un guide initiatique

D'emblée, il faut reconnaître que pour Paul Shepard, la nature et plus particulièrement les animaux sauvages sont des agents qui permettent à l'enfant de se développer et d'intégrer leur présence, « semblable et différente », et la sienne propre. Pour Shepard, les animaux peuvent être des enseignants. La vision de Shepard se heurte ici aux limites du modèle de la situation éducative qui exprime une rupture trop radicale entre le sujet, l'objet et l'agent. Le modèle de la situation éducative est une commodité qui permet d'organiser les idées et il importe de ne pas réifier ces catégories qu'il invente pour aider à organiser la pensée.

Outre les animaux, il y a bien sûr les adultes de la petite société tribale qui sont les agents. D'abord, il y a la mère qui porte l'enfant en elle et ensuite qui le porte dans le monde. Ensuite, il y a tous ces adultes de la société que l'enfant accompagne et imite. Puis, il y a les « enseignants », les mentors et les guides qui initieront l'adolescent. Les caractéristiques, la place et le rôle des agents sont plus faciles à appréhender dans la description de leurs relations avec l'enfant telles que les envisage Paul Shepard. Ceci est l'objet de la prochaine section.

5.6 Les liens agent-sujet : supporter, modeler et initier

En ce qui a trait à ce premier agent, la mère, Shepard évoque ainsi la présence du petit enfant au monde avec sa mère.

L'expérience d'un tel monde est initialement que la mère est toujours présente, à la suite d'une naissance aisée dans un endroit paisible. Le nourrisson vit cette présence à la chaleur tactile du corps de la mère. Pour le petit enfant il y a un joyeux réconfort à être manipulé fréquemment, nourri et nettoyé, comme son corps le demande. (Shepard, 1982, p. 9, trad. lib.)

Pour ce qui est de l'enfant, il est davantage à explorer le monde et à suivre les adultes dans leurs activités qu'il observe et imite. C'est à l'adolescence que les adultes ont un rôle plus particulier pour guider le jeune. Durant l'enfance, ce sont les incursions et les explorations concrètes du monde qui ont beaucoup guidé le développement. L'adolescence sera quant à

elle marquée par un accès aux dimensions plus symboliques de ce monde via l'initiation par les « enseignants », les « conseillers » et les « mentors religieux ». Cette initiation vise à assurer « une sorte de sagacité » pour « vivre dans un monde où l'humilité et un tendre sens des limites » seront valorisés (Shepard, 1982, p. 14, trad. lib.). Toujours en utilisant un contre-exemple, Shepard présente ainsi l'initiation.

Lorsque les enseignants et les conseillers enlèvent le jeune de sa maison, ils créent les conditions dans lesquelles l'adulte potentiel en lui peuvent être réalisées. Mais ces nouvelles circonstances peuvent induire l'individu en erreur et lui faire croire que les changements dont il ressent l'urgence doivent être faits dans le monde extérieur. Si d'une certaine manière (telle que le déni du monde naturel en tant que langage ou encore la destruction des mythes), le processus d'ensemble est escamoté, le jeune demeure coincé avec l'idée que son idéal ne peut être atteint que s'il réforme le monde. Or, étant donné que d'innombrables façons de faire ceci peuvent être envisagées, chacune soutenue par une logique verbale et discursive, le jeune est pourchassé par son propre jugement limité – d'abord par un système d'idées puis par un autre. Sa compulsion à réussir cette réforme du monde est alimentée par son propre sentiment de disharmonie interne. Un tel idéologue devient un piètre mentor car il perpétuera ses propres obsessions adolescentes avec ses rites de passages contrariés et il guidera alors ceux dont il a la responsabilité vers des choix idéologiques. (Shepard, 1982, p. 68, trad. lib.)

Travaillant encore à partir de contre-exemples, Shepard traite de ces passages de l'enfance à l'adolescence et à l'âge adulte ainsi que du rôle des agents dans ce passage.

L'enfant de 10 ans ayant été modérément bien soutenu (*nurtured*) se sent à la fois heureux et chez lui dans le monde. Gessell le décrit presque en termes de béatitude. En Occident, il y a un échec, de la part des mentors religieux de l'adolescent, dans les quatre ou cinq années suivantes, à traduire cette confiance dans les personnes et dans la terre en une vision plus consciente et cosmique dans laquelle il élargit sa confiance débordante pour inclure l'univers. L'amputation des mythes de la nature cause une douloureuse dislocation pour laquelle l'adolescent cherchera, dans un véritable sens de quête, une explication en termes « d'ultime » réalité. Il ne deviendra une personne aliénée qu'à partir du moment où il pourra établir une certaine explication logique à ses relations imparfaites avec le monde. La fiction que lui entretient la philosophie pseudo-pastorale du désert occidental est que cette douloureuse incomplétude est la véritable expérience de l'être et que l'insignifiance du monde de la nature est sa véritable signification. En soi, cette philosophie est seulement inadéquate, elle n'est pas pire que d'autres culs-de-sac intellectuels. Cependant, lorsqu'elle guide l'agir, elle nous blesse et nous blessons la planète. [...] Le développement de l'enfant n'est pas aidé par les maîtres intellectuels occidentaux qui contrôlent l'éducation secondaire et qui sont, à leur tour, les produits et les arbitres d'une quête adolescente désespérée. (Shepard, 1982, p. 70, trad. lib.)

Cette sorte de chaîne de dégénérescence dans les relations à soi et au monde, se transmettant au fil des générations, est au cœur de la partie douloureuse de la thèse de Shepard.

Les êtres humains voient intuitivement des analogies entre le monde concret autour d'eux et leur propre monde intérieur. S'ils conçoivent le premier tel un chaos de forces anarchiques ou comme étant mort et figé, alors ils percevront de la même manière leur propre corps et leur propre société; alors, ils penseront et agiront selon cette prémisse et ils

justifieront leurs propres idées en changeant le monde pour qu'il s'adapte à leur vision; et ainsi ils éduqueront leurs enfants. (Shepard, 1982, p. 72-73, trad. lib.)

En ce qui concerne les relations entre les adultes et les enfants, notons finalement que Shepard fait remarquer à quelques reprises comment il semble y avoir une tendance, dans nos sociétés, à escamoter une période de neuf années d'immersions dans la nature pour plutôt les plonger dans des abstractions trop hâtives ou dans d'intenses relations sociales.

5.7 Les liens agent-objet : une relation instrumentale avec un contre-joueur – son habitat et ses habitants

Pour Shepard, les relations entre l'adulte mature et la nature ne sont ni celles d'un exploitant d'un réservoir de ressources inertes, non plus que celles d'un observateur détaché et admiratif devant le sacré.

L'adulte ayant pleinement réalisé son potentiel utilise et fait l'expérience du monde non humain de manières caractéristiques, particulièrement en l'approchant à la fois comme instrument et comme contre-joueur, comme un cadeau et une maison, et surtout pas comme une évasion ou comme une alternative aux relations interpersonnelles et sociales. (Shepard, 1982, p. 13, trad. lib.)

Shepard est attentif aux changements des relations aux mondes qui ont été introduites par le passage à l'agriculture. Il note ainsi six changements dans ces relations : (1) la « qualité de l'attention » au monde a changé avec le passage à l'activité agricole, l'être humain n'étant plus attentif aux mêmes signaux, (2) la « signification des lieux » a changé avec la sédentarisation, (3) le « dualisme » a été amplifié, (4) le « patron trophique » ou le rapport à la nourriture a été modifié, (5) le genre et le nombre des « possessions » ont été révolutionnés et (6) la « domestication » a modifié nos rapports avec les animaux et entre nous.

5.8 Le milieu : la réciprocité et le renforcement provenant d'un compagnon et d'un miroir

Les nombreuses citations précédentes révèlent les fonctions importantes du milieu dans l'ontogenèse telle qu'elle apparaît aux yeux de Paul Shepard. Pour lui, le milieu est un ensemble qui aide à construire l'identité et à conduire vers la maturité ou à tout le moins qui cherche à le faire. Le milieu est le compagnon, le support et l'autre. Développant encore son argumentation à partir d'un contre-exemple, Shepard observe que

Les cultures occidentales civilisées, au contraire, ont largement abandonné les cérémonies d'initiation des adolescents qui affirment les qualités métaphoriques, mystérieuses et poétiques de la nature. Elles réduisent ces qualités à des questions d'esthétique ou à

questions de commodité. Pourtant, notre programme de développement requiert des modèles externes d'ordre – si ce n'est pas une communauté de plantes et d'animaux, alors ce sera des mots dans un livre ou les rangs et l'ordre dans les professions de la société ou encore la métaphore de la machine. Si les bases rituelles de la métaphore qui crée de l'ordre sont inadéquates, le monde peut se rigidifier au niveau juvénile du littéralisme : un endroit ennuyeux que les adultes ignoreront parce que répétitif ou qu'ils exploiteront comme simple substance. (Shepard, 1982, p. 11, trad. lib.).

Pour Paul Shepard, le milieu est une sorte de miroir pour l'être humain. Il y trouve et y construit son identité. Cet effet de miroir, Shepard l'envisage pour une société en paix avec la nature et pour une société en guerre. Ainsi, pour une société en paix :

Dans un tel monde il n'y a pas de sauvage (*wildness*) tout comme il n'y a pas d'appivoisé (*tameness*). Le pouvoir des humains sur la nature est surtout réalisé par la pratique artisanale. Puisque la nature signifie poétiquement la société humaine, elle suggère qu'il n'y a pas de grand pouvoir à exercer sur les hommes sauf en ce qui a trait aux habiletés de leadership démontrées par la conduite exemplaire et la persuasion. L'altérité de la nature prend des formes fabuleuses d'incorporation, d'influence, de conciliation et de compromis. Lorsque le jeune part avec les adultes, à la recherche d'une racine enfouie ou pour traquer une antilope, il voit des possibilités illimitées d'affiliation avec le monde car il comprend que le succès de la chasse ou de la cueillette dépend de la bonne volonté (*readiness*) de la proie ou du tubercule autant que de ses habiletés personnelles à fourrager. (Shepard, 1982, p. 8, trad. lib.)

Cet effet miroir existe aussi en ville, dans ce milieu fabriqué par les êtres humains et qui reflète son habitant où « la ville est un réservoir de problèmes psychologiques. Dans l'individu ces problèmes sont partiellement causés par la vie urbaine, mais dans une perspective plus large, ils créent la ville » (Shepard, 1982, p. 93, trad. lib.).

5.9 Synthèse et appréciation critique

La figure 5.2 situe très sommairement les traits marquants de la thèse de Shepard à l'intérieur du modèle de la situation éducative. Au cœur de cette thèse se trouve une reconnaissance de l'importance de la nature et des animaux sauvages agissant comme contre-joueurs dans l'ontogenèse normale. La nature et les animaux sauvages favorisent le développement d'une identité où l'être humain se reconnaît à la fois comme semblable et différent de cette source d'altérité (*Otherness*) que sont ces autres (*the Others*) de la nature.

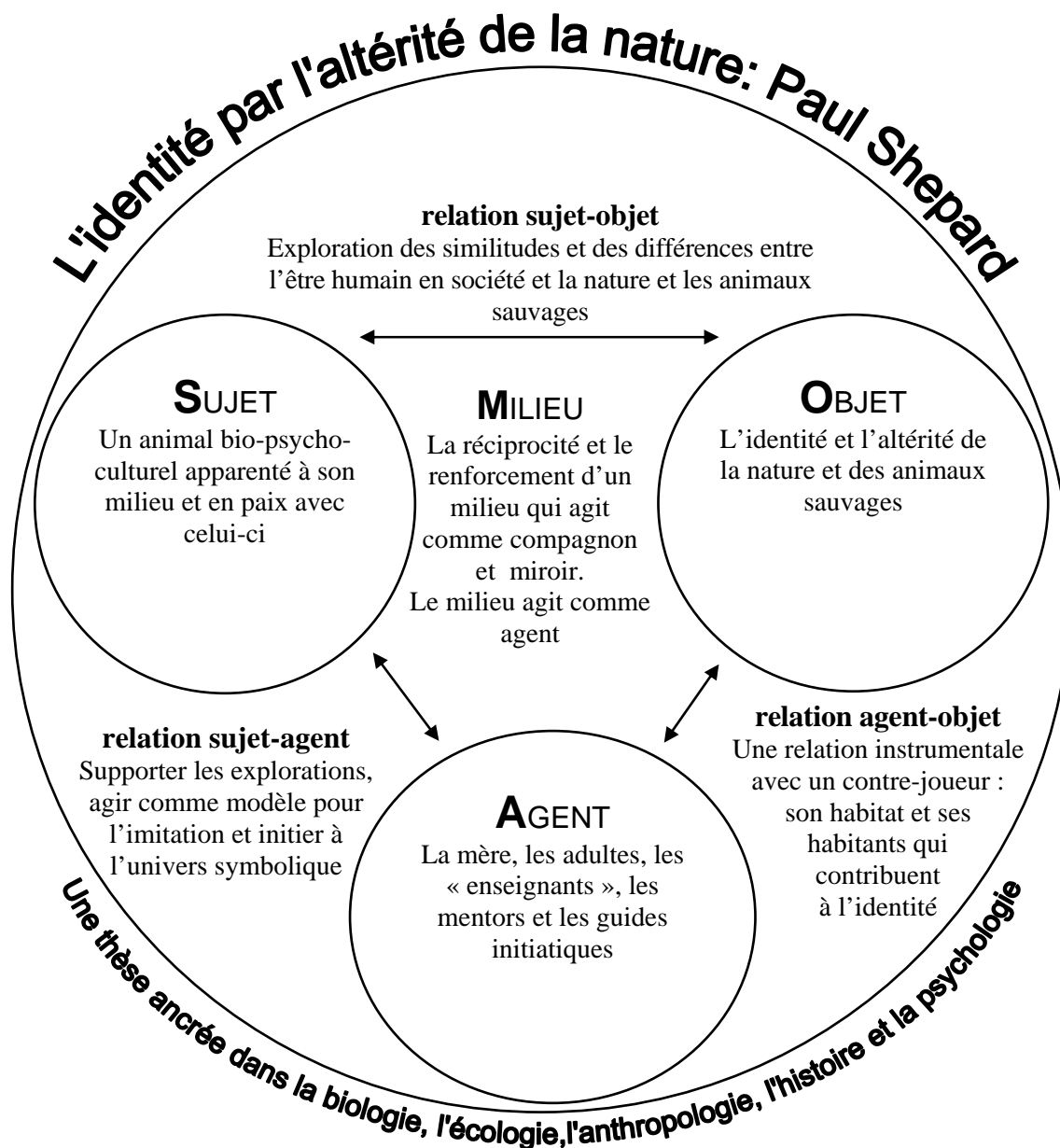


Figure 5.2 Les éléments marquants de la thèse de Paul Shepard (1982) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

« *Nature and Madness* » est une lecture à la fois vibrante et douloureuse. Elle est vibrante d'une part à cause de sa visée intégrative et créative, associant et intégrant des concepts généralement tenus séparés et, d'autre part, à cause du style d'écriture de l'auteur qui admet en préface qu'il y a là, dans ses écrits, des « spéculations pour lesquelles je ne présente pas d'excuses, sauf pour dire : lecteur, prends note; ce livre est écrit par un amateur et il est basé sur des suppositions documentées » (Shepard, 1982, p. xii, trad. lib.). Clairement, Shepard explore des voies nouvelles. La lecture est douloureuse car Shepard associe la destruction de la biosphère à des amputations de l'ontogenèse. Lire de la sorte une théorie cherchant à expliquer comment diverses sociétés en sont venues à être de plus en plus aliénées du monde de la nature et comment cette aliénation serait associée à la conservation de traits immatures en manipulant l'ontogenèse est doublement accablant. Il y a dans cette thèse une spirale plutôt infernale de renforcements mutuels des ravages dans le monde et des ravages dans le développement des personnes.

Un des éléments remarquables de la thèse de Shepard est le lien fort de synergie qu'il établit entre psyché et milieu. De plus, il pousse encore davantage l'exploration de ce lien entre la personne et le milieu en essayant de lire ce lien dans l'histoire au sein de diverses sociétés, chez les chasseurs-cueilleurs, qui lui servent d'étalon d'ontogenèse harmonieuse avec le milieu, puis avec quatre « périodes historiques » : (1) le début de l'agriculture, chez ce qu'il nomme la période des « domesticateurs » (*the Domesticators*), avec une forte vision de fertilité féminine de la terre, (2) l'époque des pères du désert (*the Desert Fathers*), marquée par le pastoralisme des hébreux et par une forte présence de dieux célestes et spirituels, sévères et désincarnés, (3) la période de la Réforme, qu'il nomme celle des Puritains (*the Puritans*), avec un regard négatif sur les dimensions organiques et, finalement, (4) l'époque de l'industrie, qu'il nomme celle des mécaniciens ou des mécanistes (*the Mechanists*), où il y a une extrême réification de l'objectivation et où tout tend à se résumer à des machines et à leurs mécanismes. L'objet de ce mémoire n'est cependant pas cette perspective psycho-historique selon laquelle chaque période serait aussi caractérisée par une certaine manipulation de l'ontogenèse afin d'assurer le progrès de cette société. L'objet du présent mémoire est l'ontogenèse en relation avec l'environnement dans une perspective d'éducation relative à l'environnement. Cependant, il importe ici de noter que Shepard vise à donner un double ancrage à sa vision de la personne humaine. Il maintient une perspective de type naturaliste, biologique et évolutive, sur l'animal humain ayant évolué et vivant sur une

planète avec une histoire naturelle et il maintient aussi une perspective de type humaniste ou culturelle, sociale, psychologique et historique sur cet être humain. Sa thèse témoigne d'efforts importants pour accommoder ces deux perspectives et comprendre leurs interactions dans la genèse de la personne et de la société.

On pourrait reprocher à Shepard d'être passéiste et utopiste en situant l'ontogenèse normale dans des petites sociétés de chasseurs-cueilleurs. En termes biologique et évolutif cependant, Shepard n'a pas tort. Les modalités, les séquences et les grandes lignes de l'ontogenèse humaine ont évolué dans le contexte de la très longue période de l'hominisation. Les variations culturelles de cette ontogenèse dans l'histoire et selon les sociétés sont trop rapides et variables pour en être considérées comme les fondements absolus.

Shepard cherche à avoir une vue intégrée de la personne humaine ou du sujet, une perspective que l'on pourrait qualifier de bio-psycho-culturelle. En cela, il se rapproche à sa manière des travaux d'Edgar Morin. Cette vision plus globale de l'être humain dans le milieu est un atout important, particulièrement quand il s'agit de traiter des liens avec l'environnement. Certains reprocheront certes à Shepard de voir encore en l'être humain, le sujet, un animal. Ici encore cependant, Shepard est solidement appuyé par la biologie et la paléontologie. De la même manière, certains verront de manière très positive le fait que Shepard porte un regard très attentif sur la nature et ses processus comme miroir pour aider à établir l'identité, tandis que d'autres y liront un naturalisme et un biologisme réducteur. Ceci est encore plus vrai lorsque Shepard identifie la nature comme une certaine norme d'où puiser des modèles et des limites afin de guider les conduites humaines. Shepard tente de garder présente cette double réalité naturelle et culturelle ainsi que la tension qu'elle soulève. De la même manière, l'importance que Shepard accorde aux liens entre la mère et le nourrisson et le petit enfant dans le milieu naturel ne sera pas sans soulever de controverses fortement polarisées sur les liens mère-enfant.

En terme éducatif, la période de neuf années d'une certaine exploration du monde est cohérente avec de nombreuses théories, notamment celles de Freud, d'Erikson et de Piaget. Cependant, l'auteur n'est pas bavard sur ces années d'exploration des similitudes et des différences entre l'être humain en société avec la nature et les animaux sauvages. Dans le contexte actuel du Québec par exemple, cette période est marquée pour les jeunes par de très nombreuses heures d'éducation formelle avec des curriculums très chargés. D'une certaine

manière, une partie de la perspective de Shepard est en porte-à-faux par rapport à l'école contemporaine. Il évoque une éducation par une double exploration de la nature, l'une plus libre et l'autre en accompagnant les adultes, en les imitant et en étant initié tel un apprenti, aux pratiques de l'économie de la société de chasseurs-cueilleurs. Cruellement, les jeunes ne fréquentent que très peu la nature, ils sont dans l'école et ils n'accompagnent pas les adultes dans leurs travaux.

Toujours en ce qui a trait à l'éducation et au rôle des agents, Shepard, bien qu'il ne traite pas des adultes et de l'apprentissage en ces termes, évoque comment les liens entre l'agent et l'objet et comment tout le milieu agissent sur le développement et sur ce qu'apprend l'enfant. Dans sa perspective, si nous sommes déjà des êtres ontogénétiquement amputés, des « handicapés du développement », enfermés dans des poursuites idéologiques sans fin possible, nous ne pouvons pas être de bon éducateurs par nos discours, entre autres parce que ce n'est pas d'un discours dont les enfants auraient besoin, mais d'une expérience d'un monde qui supporte et nourrit. Quoiqu'elle semble radicale, la perspective de Shepard invite à porter un regard beaucoup plus attentif sur notre discours face à la nature qui pour lui, n'est ni sacré, ni ressource, mais un « contre-joueur » qui nous est apparenté.

En ce qui concerne l'appréciation du modèle de Shepard à la lumière de la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991), on observe que le modèle de Shepard ne peut répondre à tous les critères. Certes, le modèle de Shepard accorde une place très importante aux « déterminants culturels et sociaux » et son modèle peut aider à « spécifier des effets de cohortes » selon les manipulations sociales de l'ontogenèse. Shepard traite aussi du « résultat final du développement » et des séquences vers celui-ci, s'inspirant en cela des travaux d'Erikson en ce qui a trait notamment aux enjeux et aux finalités, de ceux de Searles en ce qui a trait à la maturité et de ceux de Pearce en ce qui trait aux séquences. Dans cette optique, Shepard explore aussi les « mécanismes en cause », notamment les liens entre les agents et les sujets et ceux avec l'objet. Shepard évoque aussi la « signification du phénomène » pour le sujet, par exemple lorsqu'il traite de la perception qu'a le nourrisson de sa mère, de la signification du rapport à la nature en termes de contre-joueur chez l'enfant. Par contre, dans une perspective aussi large que la sienne, « la forme ou la structure du phénomène » n'est pas aussi précise. La « cause efficiente », de même que les « mécanismes réductionnistes » et le « formalisme déductif » ne sont pas abordés.

CHAPITRE VI

L'ATTACHEMENT AUX LIEUX ET LES AUTRES INFLUENCES SUR LA RESPONSABILITÉ EN ENVIRONNEMENT : LA THÈSE PSYCHOLOGIQUE DE LOUISE CHAWLA

Louise Chawla est une psychologue spécialisée en psychologie du développement et en psychologie de l'environnement (*developmental and environmental psychologist*). Sa thèse de doctorat porte sur les relations à l'environnement dans les souvenirs des adultes³². Elle enseigne dans un programme universitaire d'études interdisciplinaires et elle coordonne le programme de l'UNESCO, « *Growing up in Cities* ». L'analyse de la vision du développement qu'elle avance est construite ici sur deux types de productions. Le premier, de nature plus théorique, est un article proposant une synthèse d'écrits éclairant la question de l'attachement aux lieux chez les enfants, « *Childhood Place Attachments* » (Chawla, 1992). La synthèse est construite par la chercheuse à partir de quatre types d'écrits :

la théorie psychanalytique qui considère le rôle des lieux dans leur contexte social, l'autobiographie environnementale qui évalue les lieux préservés dans la mémoire, la cartographie du comportement (*behavior mapping*) qui observe où les enfants et les adolescents se rassemblent et finalement l'analyse des lieux favoris qui explore les raisons de ces préférences. (Chawla, 1992, p. 65-66, trad. lib.)

Le second type de productions utilisé pour comprendre sa vision du développement émane de recherches empiriques entreprises par Louise Chawla et d'autres chercheurs où, à partir de récits de vie d'environnementalistes, ils cherchent à comprendre les influences sur la trajectoire de ces vies. Deux articles de Chawla sont analysés : « *Life Paths Into Effective Environmental Action* » (Chawla, 1999), basé sur les recherches de l'auteure elle-même et « *Significant Life Experiences Revisited : A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity* » (Chawla, 1998b), passant en revue les recherches dans ce domaine.

En termes de fondements théoriques, les arguments de Chawla sont notamment construits à partir d'écrits dans le domaine de la psychologie. Ainsi, l'attachement aux lieux est étudié par la chercheuse à l'aune, entre autres, des écrits d'Erik Erikson, de Sigmund Freud, de Jerome Kagan, de Jean Piaget et d'Ernest George Schachtel. Chawla fait aussi appel au texte

³² Chawla, L. 1984. *In the First Country of Places: Environmental Memory in Contemporary American Poetry*. Thèse de doctorat. City University of New York.

d'Harold Searles (1960/1986) « *L'environnement non humain* ». Chawla, dans l'analyse des lieux favoris et celle de la cartographie du comportement, fait notamment appel aux textes de David Sobel (1993) « *Children's Special Places: Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood* », de Roger Hart (1979) « *Children's Experience of Place* » et de Robin Moore (1986/1990) « *Childhood's Domain: Play and Place in Child Development* ».

La recherche qualitative de Chawla, venant elle aussi nourrir sa vision du développement, fait appel à la narration provenant des histoires de vie, celles de 30 environmentalistes de l'État du Kentucky et celles de 26 environmentalistes de Norvège. La chercheuse a recueilli ces histoires à partir « d'entretiens structurés à questions ouvertes dont la durée était entre une et deux heures » et dont elle fait une analyse par une approche qu'elle qualifie de « phénoménologique » (Chawla, 1999, p. 15).

6.1 Équilibrer les poussées vers l'intérieur et celles vers l'extérieur dans un monde en expansion

Chawla propose ce qu'elle nomme une « définition provisoire de l'attachement aux lieux chez les enfants ».

Les enfants sont attachés à un lieu lorsqu'ils manifestent du bonheur à y être et du regret ou de la détresse à le quitter et lorsqu'ils valorisent ce lieu non seulement pour satisfaire des besoins physiques mais pour ses propres qualités intrinsèques. (Chawla, 1992, p. 64, trad. lib.)

Ce concept n'est pas étranger à celui de sensibilité environnementale auquel Chawla reconnaît toutefois des difficultés. Cette « sensibilité environnementale » est « la variable de base majeure du modèle de citoyenneté responsable à l'égard de l'environnement d'Hungerford et Volk »³³ (Chawla, 1998b, p. 11 ; 1999, p. 24, trad. lib.). Chawla note que cette notion de sensibilité environnementale est aussi associée à l'une des cinq catégories d'objectifs de l'éducation relative à l'environnement proposées par l'UNESCO à la suite de la conférence de Tbilissi, soit les objectifs relatifs aux « prises de conscience : aider les groupes sociaux et les individus à prendre conscience de l'environnement global et des problèmes annexes, les aider à se sensibiliser à ces questions ». Cependant, Chawla observe des divergences dans les écrits alors qu'on associe parfois cette sensibilité à de l'empathie. Or, Chawla constate que cette notion d'empathie soulève de la controverse puisqu'elle

³³ Hungerford, H. et T. Volk. 1990. « Changing Learner Behavior Through Environmental Education ». *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21.

« implique d'une personne, soit qu'elle projette la conscience dans l'environnement, soit qu'elle partage la conscience intrinsèque du monde naturel et ses sentiments » (Chawla, 1998b, p. 18, trad. lib.). Notant que cette perspective animiste soit souvent évoquée comme une expérience de la petite enfance et de l'enfance, Chawla (1998b) constate que l'idée que l'environnement puisse ressentir, soulève des controverses (p. 18). Dans ce contexte, elle préfère alors une « définition plus générale même si non encore opérationnelle » (1998b, p. 19, trad. lib.). Ainsi, pour Louise Chawla, la sensibilité environnementale est :

une prédisposition à avoir un intérêt à apprendre au sujet de l'environnement, à se sentir préoccupé pour celui-ci et à agir pour le conserver, sur la base d'expériences formatrices. (Chawla, 1998b, p. 19, trad. lib.)

Chawla caractérise d'ailleurs ces expériences formatrices en termes « d'échanges entre un environnement extérieur et un environnement intérieur », celui de l'environnement physique, « composé des qualités du monde physique et des médiateurs sociaux de sa signification », alors que l'environnement intérieur est celui « des besoins, des habiletés, des émotions et des intérêts de l'enfant » (Chawla, 1998b, p. 19, trad. lib.).

La recherche de Chawla porte ainsi sur les relations à l'environnement, « attachement aux lieux » et « sensibilité environnementale » qu'elle analyse dans une perspective de développement. La figure 6.1 présente le modèle des « sources du développement de l'attachement aux lieux dans la petite enfance, l'enfance et l'adolescence » où les éléments relatifs à l'enfance ont été surlignés (Chawla, 1992, p. 67). L'auteure explique ainsi son modèle.

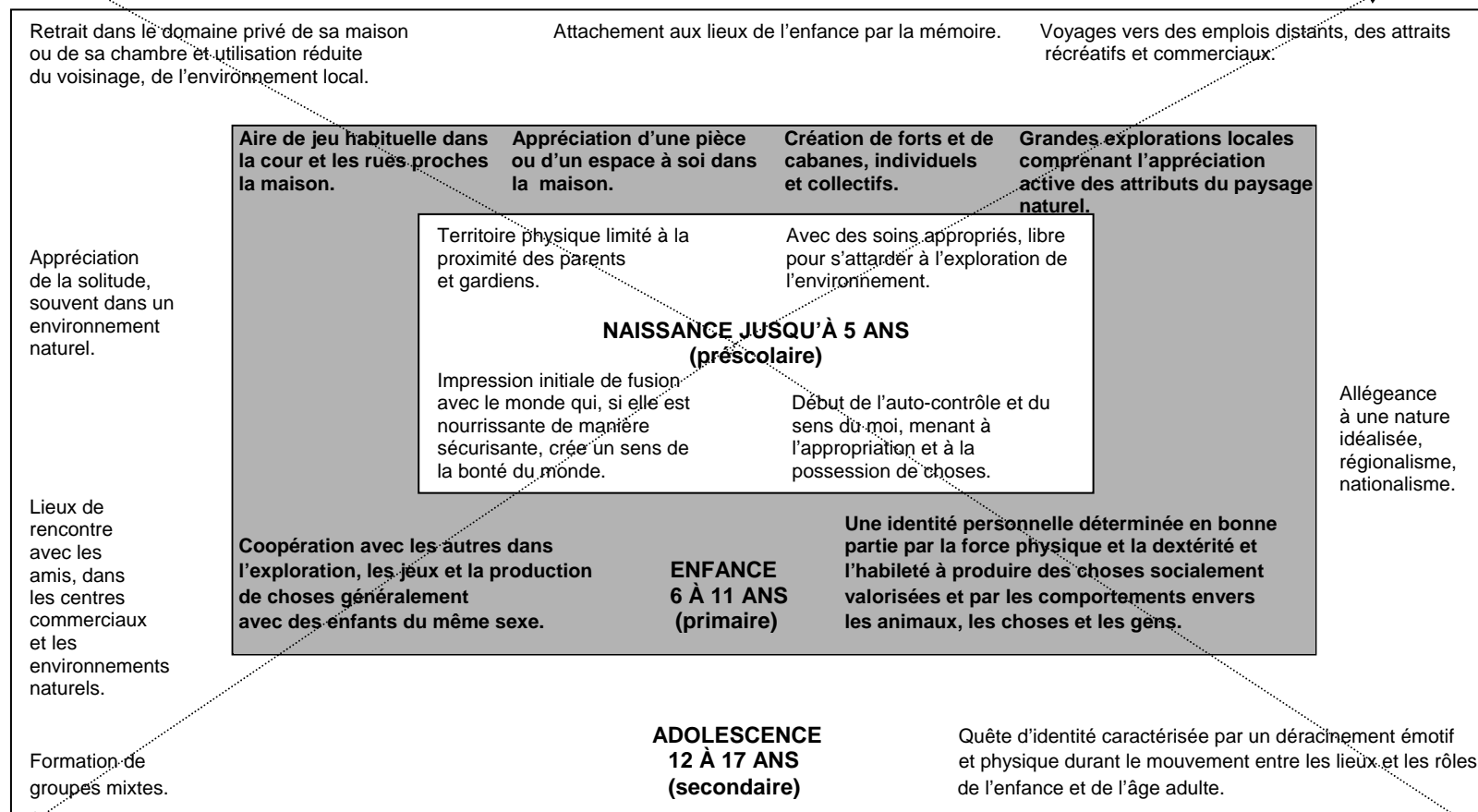
un attachement sain aux lieux maintient l'équilibre entre l'attirance vers l'intérieur exercée par un centre intime familial et l'attirance vers l'extérieur exercée par un monde en expansion. La figure suggère aussi que le succès des enfants et des adolescents à coordonner ces attirances vers l'intérieur et vers l'extérieur dépend de la qualité de leurs relations sociales, du sens de leur identité et des lieux. (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.)

Chawla observe ainsi une séquence dans les relations avec les lieux, où changent à la fois les liens sociaux et les lieux, selon les âges.

une séquence depuis le jeu proche de la maison avec des pairs de sexe mixte (*close-to-home mixed-sex play*) durant les années de l'âge préscolaire, vers un engagement exubérant avec le paysage local (*expansive engagement with the local landscape*) en compagnie d'amis de même sexe durant l'enfance, vers la formation de nouveaux groupes mixtes et une réduction de l'usage apparent du voisinage alors que les adolescents se tournent vers l'intérieur, dans l'intimité de leur maison et vers l'extérieur, vers des attraits éloignés. (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.)

Attirance vers l'intérieur

Attirance vers l'extérieur



Affiliations sociales

Identité du moi

Figure 6.1 Sources du développement de l'attachement aux lieux dans la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, selon Louise Chawla (1992, p. 67, trad. lib.).

Cette séquence est corroborée, selon Chawla, par les études faites à partir de la littérature en psychanalyse (1992, p. 68), la cartographie comportementale (1992, p. 78) et celle des lieux favoris (1992, p. 81). Les relations aux lieux « supporteraient », au regard de l'auteure, « le développement de l'identité de deux manières » : la première est en offrant des « lieux conventionnels » où les jeunes peuvent « essayer des rôles sociaux prédéfinis » et la seconde, en « offrant de l'espace non programmé » (p. 68, trad. lib.). Chawla note que l'attachement aux lieux se développe dans une sorte d'inversion avec l'attachement social associé aux théories de la psychanalyse.

l'attachement social possède une expression maximale entre la naissance et l'âge de trois ans alors que l'enfant est attaché à sa mère, cet attachement social diminuant durant la période de latence de l'enfance, pour retrouver une nouvelle expression dans l'amour d'un conjoint et éventuellement celui de ses propres enfants durant l'adolescence et l'âge adulte. (Chawla, 1992, p. 68, trad. lib.)

Chawla conclut son article portant sur l'attachement aux lieux des enfants avec l'analyse des résultats des recherches basées sur les histoires de vie d'environnementalistes. De manière synthétique, dans ces études,

la plupart des répondants attribuent leur engagement à une combinaison de deux sources : plusieurs heures passées à l'extérieur dans un endroit sauvage ou semi-sauvage vivement remémoré et un adulte qui a enseigné le respect de la nature. (Chawla, 1992, p. 84, trad. lib.)

Dans une autre synthèse, passant en revue une vingtaine d'études faisant appel à la mémoire des personnes, soit par des entretiens ou par des questionnaires écrits, Louise Chawla estime que « le contact avec des régions naturelles émerge comme l'une des influences les plus significatives dans toutes les études passées en revue » (Chawla, 1998b, p. 19, trad. lib.).

Chawla, bien qu'elle propose un modèle du développement de cette sensibilité environnementale, demeure vigilante et conserve un esprit critique sur ces études, en ce qui a trait à la méthodologie (choix des populations, des échantillons et des questions, codage) et en ce qui a trait à l'interprétation. Elle soulève ainsi la question suivante : « Le temps passé en nature durant l'enfance et l'adolescence est-il la cause ou l'effet de l'appréciation de la nature? » (Chawla, 1998b, p. 20, trad. lib.). Elle note aussi que « rien dans ces résultats n'élimine la possibilité que des gens qui sont indifférents, ou même antagonistes aux enjeux environnementaux n'aient eu des expériences similaires » (1998b, p. 16, trad. lib.).

Chawla reconnaît que nous ne connaissons pas exactement les expériences qui distinguent un environnementaliste d'une personne qui est indifférente ou même destructrice. Néanmoins,

malgré cette réserve, elle propose un modèle, qu'elle dessine dans une figure publiée dans l'article de 1999 (Chawla, 1999) et qu'elle annonçait de manière succincte dans l'article de 1998 (Chawla, 1998b). Dans les histoires de vie étudiées, la séquence des « raisons qui justifient l'engagement en matière d'environnement » était la suivante :

les régions naturelles, les membres de la famille, les organisations et l'éducation étaient saillants durant l'enfance alors que l'éducation et les amis étaient saillants durant les années universitaires et enfin les organisations et l'emploi étaient saillants dans l'âge adulte. (Chawla, 1998b, p. 16, trad. lib.)

La figure 6.2 reproduit celle présentée par Louise Chawla (1999, p. 21). Cette figure traduit l'énoncé ci-dessus de Chawla et elle est constituée à partir des entretiens avec les répondants du Kentucky et de la Norvège. Chawla présente cette figure comme « un composite de *l'ideal type* de la reconstruction des sources de l'activisme des répondants » (Chawla, 1999, p. 21, trad. lib.). On peut lire dans cette figure que les influences les plus fréquemment mentionnées sont celles durant l'enfance (années préscolaire, du primaire et du secondaire) et que parmi celles-ci, les plus fréquentes sont celles du milieu naturel et de la famille. Au niveau universitaire, l'univers social plus vaste est davantage en évidence, ce que Chawla associe aux « amis comme modèles et sources d'encouragements » et à l'influence des livres. Ce pattern se poursuit ensuite dans la vie adulte, à des « niveaux plus abstraits avec les principes religieux ou l'éthique » qui émergent (Chawla, 1999, p. 22).

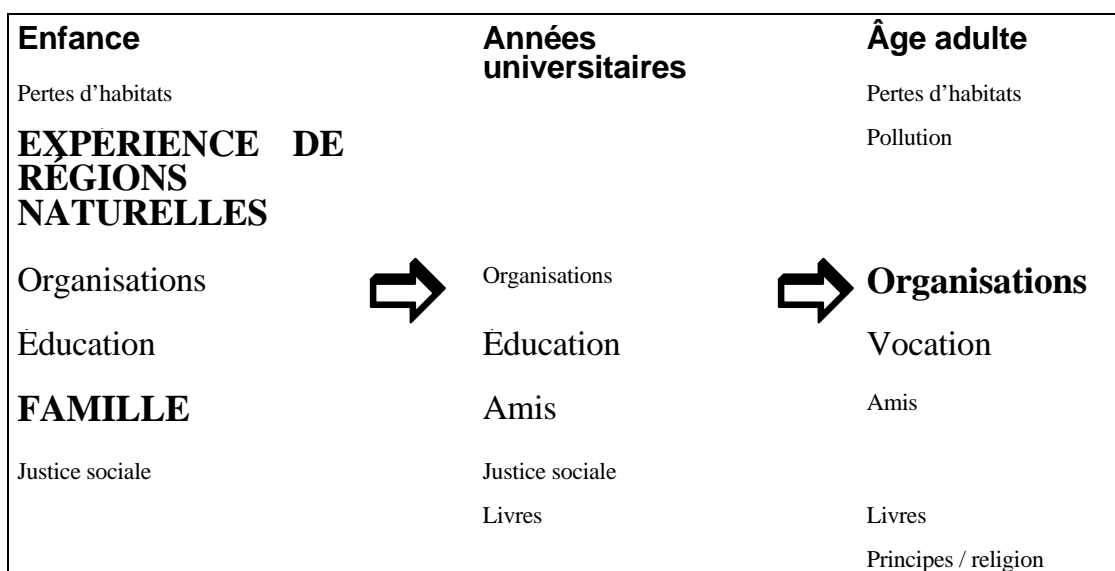


Figure 6.2 Sources d'engagement en environnement selon les âges, d'après Chawla (1999, p. 21). Légende de la fréquence des mentions : petit caractère = 7 à 14 % des répondants pour cet âge, caractère gras = au moins 25% et caractère gras et majuscule = au moins 70 %. (trad. lib.).

6.2 Le sujet : un être psychologique équilibrant un environnement intérieur avec un environnement extérieur

La vision de la personne humaine chez Chawla est fortement inspirée par la psychologie et la psychanalyse. Elle offre donc l'image d'une personne en développement qui compose avec un « environnement intérieur » et un « environnement extérieur » composé du milieu physique et des autres personnes. Dans une optique freudienne, selon Chawla, l'attachement aux lieux dérive des relations avec les êtres humains et il masquerait un tel attachement aux personnes. Chawla évoque cependant la vision de Schachtel³⁴ chez qui il peut y avoir un intérêt positif et une satisfaction en soi dans le rapport avec les objets et « qu'un tel plaisir dans la découverte de la réalité est le motif premier derrière le jeu, l'apprentissage et l'amour du monde » (Chawla, 1992, p. 70, trad. lib.). Chawla fait ici appel à la conception de « deux modes de perception et de connexion au monde » proposés par Schachtel « constituant les fondements de deux types distincts d'attachement aux lieux » (Chawla, 1992, p. 70, trad. lib.). D'une part, un mode « *autocentrique* ou centré sur soi, ses perceptions, ses sensations, ses émotions [...] où les choses sont connues pour leur utilité et leur usage » pour le sujet et, d'autre part, un mode « *allocentrique* ou la perception centrée sur l'autre (*other-centered perception*), s'ouvrant à l'objet, essayant de connaître les caractéristiques le définissant dans sa forme générale et son identité propre » (Chawla, 1992, p. 70, trad. lib.). Pour Schachtel le développement « procéderait depuis des relations majoritairement autocentriques vers des relations de plus en plus allocentriques » (Chawla, 1992, p. 70, trad. lib.).

La conception du sujet avancée par Louise Chawla fait aussi appel à la notion et aux enjeux du développement de l'apparement chez Harold Searles (1960/1986), chez qui elle lit une séquence de maturation de l'attachement aux lieux depuis une fusion initiale vers un sens mature de l'apparement.

Enfin, elle interprète aussi les travaux d'Erikson (1950/1963) qui suggèrent selon elle « les fondements d'un attachement positif et robuste » :

Une sensation de base que le monde est bon, acquise chez le bébé et le nourrisson; un plaisir dans les satisfactions procurées par le monde, obtenues durant la petite enfance par l'autonomie et l'initiative, et durant l'enfance par l'industrie ou la compétence; l'identité adolescente avec sa région et son pays; un engagement constructif à créer et préserver un monde bon, réalisé par l'intimité et la générativité adulte. (Chawla, 1992, p. 70, trad. lib.)

³⁴ Schachtel, E. 1959. *Metamorphosis*. New York : Basic Books.

6.3 L'objet : l'attachement à la nature et aux lieux

L'objet de la relation possède chez Chawla un large recouvrement, que cet objet se nomme lieu ou environnement. La figure 6.1 évoque ainsi comme lieux, ces endroits avec lesquels la personne est en relation : le « territoire physique à proximité de la mère », la « chambre », la « maison », la « cour », le « fort », la « cabane », l'« environnement local », le « voisinage », la « rue », le « paysage naturel », les « centres commerciaux », l'« environnement naturel », la « région » et la « nation ». Dans le texte, Chawla évoque aussi le « monde », le « monde physique », le « monde extérieur », les « choses attrayantes », l'« espace », la « communauté », la « ville », les « champs », les « forêts », les « attrait commerciaux éloignés », les « terrains vacants » et les « cours d'eau ».

Néanmoins, c'est nettement la nature ou les environnements naturels qui occupent une place importante dans le contenu. Notons finalement que cet auteure traite aussi des lieux de la mémoire, des lieux représentés dans le souvenir.

Enfin, soulignons encore que pour Chawla, ces lieux de l'attachement changent entre la petite enfance, l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte. Ce changement sera abordé dans la section suivante traitant des relations entre le sujet et l'objet.

6.4 Les liens sujet-objet : sensibilité et attachement aux lieux par l'exploration libre

Durant la petite enfance, l'attachement aux lieux est davantage médiatisé par la proximité d'un adulte significatif qui a la responsabilité du petit enfant.

Un enfant d'âge préscolaire sera attaché de manière heureuse à un lieu où il trouve du soutien et où il peut explorer, au moins temporairement, les choses attirantes : un petit monde fiable, invitant et stimulant. (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.)

Chawla reconnaît que les premiers liens sociaux avec les membres de la famille « colorent fortement » l'expérience des lieux dans la petite enfance (Chawla, 1992, p. 68). Se pointe ici l'importance du rôle des agents dans ces relations.

Durant l'enfance, l'importance de la rue et de l'environnement immédiat de la maison prend de l'ampleur. L'étude des lieux favoris illustre pour Chawla que

les paysages naturels et les endroits privés qui sont si importants dans les souvenirs des adultes sont déjà saillants chez les enfants. Dans la cartographie du comportement, les enfants et les adolescents sont rarement dans les champs, les forêts, les lieux abandonnés

(*undeveloped waste place*) ou les cours d'eau, pourtant ce sont les endroits qu'ils définissent le plus souvent comme leurs favoris. (Chawla, 1992, p. 81, trad. lib.)

Chawla note aussi combien la chambre à coucher de l'enfant est un endroit important mais peu documenté. Néanmoins, pour Louise Chawla,

c'est durant l'enfance, alors que l'identité (*self-identity*) et la réputation sociale exigent de démontrer de la force physique et de la dextérité que la valeur de l'environnement local apparaît la plus directement déterminée par les opportunités qu'il offre pour les défis individuels et le jeu de groupe. (Chawla, 1992, p. 68, trad. lib.)

Durant l'adolescence, Chawla remarque une certaine division dans les attachements aux lieux, une « division géographique entre la maison et les endroits communautaires de plus en plus éloignés », correspondant, selon la chercheuse, au

statut social ambivalent de l'adolescent – et aux sentiments parfois ambigus de l'adolescent – entre le statut de jeune personne encore attachée à la famille et le statut d'adulte indépendant. L'attachement devient aussi plus conceptuel à cet âge alors que certains lieux représentent des entités idéalisées ou une enfance maintenant disparue. (Chawla, 1992, p. 68, trad. lib.)

Enfin, c'est à tous les âges qu'il y aurait pour Chawla « le besoin d'espaces non définis où les jeunes peuvent formuler leur propre monde » (1992, p. 69, trad. lib.). Ici encore, ces espaces non définis présentent une certaine séquence où s'illustrent des liens entre les caractéristiques de l'environnement et les besoins de la personne.

espace libre où les enfants d'âge préscolaire peuvent manipuler l'environnement et jouer à « faisons semblant que » en préparation pour les demandes de l'enfance; pour des cachettes et des maisons-jouets à l'intérieur et à l'extérieur où les enfants d'âge scolaire peuvent exercer l'indépendance et pour des repaires publics et des refuges privés où les adolescents peuvent mettre à l'épreuve les nouvelles relations sociales et les idées. (Chawla, 1992, p. 69, trad. lib.)

Dans un contexte scolaire, les adultes qui évoquent le souvenir de leur éducation se souviennent des « occasions où ils étaient actifs plutôt que dans la classe et passifs » (1999, p. 21, trad. lib.). Il y a cependant plus que cette question d'être actif ou passif. Chawla évoque les travaux d'Olwig³⁵ avec des 11-13 ans.

Il a découvert que les enfants expriment leurs sentiments face aux lieux de manière plus efficace dans la poésie plutôt que dans des essais et que dans plusieurs essais, le paysage perdait sa « lumière céleste » alors qu'il devenait de plus en plus documenté en termes historiques. Les implications sont qu'une connaissance accrue au sujet de l'environnement ne doit pas être confondue avec un approfondissement des sentiments envers celui-ci; que

³⁵ Olwig, K. 1982. « Education and the Sense of Place ». Dans D. E. Cosgrove (dir. publ.). *Geography and the Humanities*. Occasional paper No. 5. Loughborough University of Technology.

les arts doivent être une partie intégrale des efforts pour intensifier, articuler ou mesurer les sentiments. (Chawla, 1992, p. 83, trad. lib.)

Louise Chawla propose quatre formes d'attachement qui émergent de son analyse de 38 autobiographies du XX^e siècle³⁶ et qu'elle reprend dans « *Childhood Place Attachments* » : l'affection, la transcendance, l'ambivalence et l'idéalisation. Il s'agit donc ici de liens tels qu'ils apparaissent à la mémoire.

1. **Affection** : tendresse et prédilection (*fondness*) pour les lieux identifiés à nos origines, à nos racines, qui sont associés au bonheur et à la sécurité. Elle incorpore une définition sociale de l'environnement et il y a des parallèles entre la chaleur de sentiment (*warmth of feeling*) pour le lieu et ceux pour les personnes dans ce lieu.
2. **Transcendance** : le sentiment d'une relation dynamique avec le monde extérieur ou d'un sens profond d'une connexion avec la nature. Ce sentiment transcende les conventions sociales en exprimant une communion directe et intime (*one-to-one*) avec l'environnement.
3. **Ambivalence** : identification avec le lieu de ses origines, compliquée par la tension causée par le fait que celui-ci incarne les faiblesses de la famille ou l'injustice sociale et les stigmates. Il ne peut être rejeté parce que c'est là que la personnalité du sujet et sa manière de voir se sont développées et parce qu'il y a des liens profonds d'affection à ce lieu, mais celui-ci ne peut être confortablement étreint.
4. **Idéalisation** : débutant à l'adolescence, identification avec une abstraction environnementale plutôt qu'avec un lieu-vécu concret (*concretely lived-in-place*). Cela peut être une région géographique, telle que dans le patriotisme, ou cela peut être un domaine de l'imaginaire. Ce monde mentalement habité devient un symbole intensément ressenti de valeurs et de désirs personnels. (Chawla, 1992, p. 75, trad. lib.)

Bien que Chawla (1992) ne l'évoque pas, on peut lire une certaine séquence dans ces formes d'attachement, où « l'affection » pourrait être davantage associée aux liens avec l'environnement durant la première enfance avec la proximité d'un adulte, la « transcendance » pourrait être associée à des expériences intimes avec le milieu durant l'enfance et « l'idéalisation » pourrait être associée aux capacités d'abstraction de l'adolescence et de l'âge adulte. « L'ambivalence » soulève un élément important du discours de Chawla, soit celui des relations négatives avec l'environnement. Comme Chawla l'indique elle-même, « il y a un côté ombrageux » au modèle représenté à la figure 6.1, « composé d'un développement perturbé dans des lieux frustrants ou épeurants » (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.). Dans ce contexte, Chawla insiste sur « l'importance, au minimum, d'une base résidentielle stable (*stable home base*), comme en témoigne le haut niveau de désordres

³⁶ Chawla, L. 1986. « The Ecology of Environmental Memory ». *Children's Environments Quarterly*, 3(4), 34-42.

émotifs chez les enfants sans foyer (*homeless children*) » (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.). Dans de telles situations, Chawla estime, s'inspirant en cela des travaux de Searles (1960/1986), que « la séquence de développement se détériore » au point où « la personne devient enfermée dans une confusion infantile entre les frontières de sa propre identité et le monde extérieur » (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.). Ceci introduit des considérations sur le rôle des agents et du milieu.

6.5 L'agent : une mosaïque de personnes influençant directement et indirectement les relations de l'enfant à l'environnement

Les travaux de Chawla mettent en évidence les liens du sujet avec de nombreux agents. Comme premiers agents, Chawla traite de la « mère », des « parents », de la « famille » et de ceux qui ont la « garde des enfants » et qui sont responsables de les soigner (*caretakers*). Cette dernière catégorie peut inclure les parents et de nombreux autres adultes. Les « adultes » sont aussi évoqués par Chawla de même que les « gens ». Viennent ensuite les « amis », les « pairs » et la « vie de groupe » qui influencent les relations avec les lieux et l'environnement. Chawla traite aussi des architectes et des designers de l'environnement comme des agents. Enfin, elle traite du milieu scolaire et, de manière générale, de la « société », de la « culture », des « pressions sociales » et soulève la question du rôle des « modèles sociaux, des livres, des revues, de la télévision et des films » (Chawla, 1992, p. 83, trad. lib.).

C'est bien davantage dans les relations entre les sujets et les agents qu'il est plus facile de qualifier ces derniers.

6.6 Les liens agent-sujet : sécuriser, négocier, surveiller, libérer, reconnaître et valider

Durant la petite enfance, le rôle de la mère et de ses liens avec l'enfant sont très importants, aux yeux de Chawla, dans l'établissement et dans la qualité des liens entre l'enfant et les lieux. Elle fait ainsi appel aux travaux de Mary D. Ainsworth³⁷ sur l'attachement pour développer son argument.

³⁷ Ainsworth, M. D. 1973. « The Development of Infant-Mother Attachment ». Dans B. M. Caldwell et H.N. Ricciuti (dir. publ.). *Review of Child Development Research*, 3. Chicago : University of Chicago Press.

Ainsworth a trouvé que les comportements des jeunes enfants sont dirigés vers la mère, pour maintenir l'attachement : ils sont aussi dirigés vers l'extérieur, pour explorer le monde. À maintes reprises, les jeunes enfants s'éloignent de leur mère pour aller fouiller et ce, même alors qu'ils reviennent vers elle comme base sécurisante. Ainsworth a aussi trouvé que les enfants avec des attachements sécurisés consacrent davantage d'attention à l'exploration de l'environnement – tel que prévu par la théorie psychanalytique. (Chawla, 1992, p. 79, trad. lib.)

À la suite de cette période, où la marge de manœuvre du petit enfant n'est que partiellement négociée, les liens entre les parents et les jeunes font de plus en plus place à cette négociation alors que l'enfant explorera des lieux plus éloignés, durant plus longtemps et sous moins haute surveillance.

Au niveau physique, l'attachement peut être mesuré par la géographie des enfants. Limités par les règles et l'horaire de la famille ainsi que par leur degré d'indépendance plus limité, les enfants sont littéralement « attachés » à une succession de lieux locaux de plus en plus vastes et éloignés (*expanding local places*), avec leur maison au centre. Le géographe Hart³⁸ a observé que ces frontières physiques sont définies par des négociations familiales dans lesquelles l'enfant et ceux qui en ont la responsabilité (*caretakers*) équilibrent la connexion et la séparation dans le contexte des habiletés perçues de l'enfant, des attraits ainsi que des risques de l'environnement. (Chawla, 1992, p. 66, trad. lib.)

En ce qui a trait à l'enfance, Chawla note que les travaux de recherche qu'elle a étudiés démontrent que les lieux remémorés ont des caractéristiques convergentes se résumant par un « accès au milieu extérieur, à la nature et la liberté dans l'environnement » (1992, p. 76, trad. lib.). Chawla note comment les designers devraient ainsi prendre note de ces attributs de l'expérience de l'enfance telle qu'elle se présente à la mémoire. Les souvenirs marquants sont ceux où l'enfant avait « une impression de liberté pour parcourir du terrain, libre de déambuler dans les champs, les bois, les rues attrayantes de la ville (et même les égouts pluviaux), et libre de manipuler l'environnement » (p. 76, trad. lib.). En termes de relations avec les agents, Chawla observe que,

l'attrait du milieu extérieur coïncide avec la liberté puisque les espaces intérieurs sont le domaine des adultes où les enfants sont limités par les règles de l'ordre, de la propreté et de la propriété. (Chawla, 1992, p. 76, trad. lib.)

Comme le note Chawla (1992), « l'environnement physique apparaît au premier plan de l'expérience des enfants lorsque les signes de l'attachement social diminuent » (p. 68, trad. lib.). Durant l'adolescence, les mêmes attributs de liberté persistent mais l'adolescent,

³⁸ Hart, R. 1978. « Children's Exploration of Tomorrow's Environments ». *Ekistics*, 45, 387-390.

s'ouvrant d'une nouvelle manière aux relations sociales, aurait besoin d'être reconnu par les adultes afin de maintenir un attachement à la communauté.

Cet attachement, mesuré en termes de fierté dans l'identification et de désir de continuer à vivre dans cette communauté, correspondrait au degré d'acceptation, par les adultes, des adolescents en tant que membres fonctionnels et vitaux de la communauté. (Chawla, 1992, p. 69, trad. lib.)

Rappelons aussi que dans les histoires de vie des environnementalistes, la famille a un rôle important à jouer en termes de ce qui est identifié comme expérience significative.

Pour les gens qui ont eu la chance de se sentir heureux, libres et engagés dans les régions naturelles, les modèles de rôles par la famille (*family role models*) attiraient l'attention de la personne sur ce dont elle faisait l'expérience et ils en confirmaient la valeur. (Chawla, 1999, p. 19, trad. lib.)

Le rôle des agents est ainsi ambivalent en ce qu'ils doivent laisser une marge de manœuvre et de liberté, tout en cherchant à garantir une certaine sécurité, ils doivent tolérer certains risques tout en affirmant et en validant le sens de l'expérience des lieux. Directement ou indirectement, les relations entre l'agent et l'objet agissent ainsi sur le développement du sujet. Dans une perspective éducative, Chawla se questionne sur l'approche des adultes en ce qui a trait à l'animisme des enfants.

Les racines d'une préoccupation environnementale pourraient être dans la fusion initiale des sentiments personnels des jeunes enfants avec leurs sensations du monde, formant ainsi les assises d'un monde comme un être vivant avec lequel ils sont attachés. Les parents et les autres modèles peuvent renforcer cette vision du monde ou peuvent construire sur ces fondements en amenant les enfants à comprendre de manière cognitive et à apprécier les processus vitaux interdépendants et réactifs dont ils ont eu une première intuition. (Chawla, 1998b, p. 18, trad. lib.)

6.7 Les liens agent-objet : reconnaître la différence entre ses besoins et ceux des enfants

Chawla (1992) estime que les enfants ont besoin de faire l'expérience de lieux qui sont « malléables » et « distants » des adultes. Ces expériences se déroulent dans la limite où les adultes les « tolèrent » ou les « ignorent » (p. 69, trad. lib.). À la suite de l'interprétation que Chawla fait des travaux d'Erikson, en ce qui trait au développement de l'attachement aux lieux, elle prend bien note de la partie sombre des paires opposées dans chacun des conflits évoqués par celui-ci (par exemple, confiance ou méfiance). On peut alors y lire une relation négative entre l'agent et l'objet se traduisant dans les relations avec le sujet.

en termes d'attachement, il y a, toujours présentes, les possibilités alternatives que sont la peur des dangers du monde, compensée par des tentatives obsessionnelles de surcontrôler les lieux et les choses aussi bien que les personnes; nationalisme fanatique et régionalisme; et

une appropriation vorace des lieux et des choses sans égard aux besoins d'autrui. (Chawla, 1992, p. 72-73, trad. lib.)

Chawla invite notamment les designers, les planificateurs et ceux qui aménagent des lieux pour les jeunes à être bien attentifs dans leurs travaux et à chercher à éviter d'imposer inconsciemment leurs propres biais dans leurs projets et à mieux connaître des attributs des relations entre les enfants et les lieux dans une perspective de développement (1992, p. 74).

On peut ainsi résumer que pour Louise Chawla, il importe que les adultes, en plus d'aménager des lieux, préservent des endroits où les enfants pourront manipuler le milieu et ses composantes avec une grande liberté et que ces lieux, particulièrement en période de latence, ne devront pas être le reflet des projections de l'insécurité des adultes. Dans la négociation entre les enfants et les adultes sur « les environnements à risque », les agents devront tenir compte du besoin de « connexion et de séparation » des enfants. L'adulte ne doit pas plaquer sur le jeune ses propres conceptions du monde et ses propres relations à ce monde.

6.8 Le milieu : rôle clef des lieux et des personnes – rôle secondaire de l'éducation formelle

Dans les écrits de Chawla, on décèle une attention à l'importance d'une vision intégrée où tout le milieu concourt à la dynamique du développement du sujet. Chawla, s'inspirant de la notion des modes de relations autocentrique et allocentrique, avance ainsi la conception intégrée et dynamique suivante de la quête de la maturité dans les relations d'attachement aux personnes et aux lieux.

Un lieu peut être valorisé précisément parce qu'il nous est si familier que nous n'avons plus à y penser, parce que nos sensations sont fusionnées dans un sentiment général de confort et d'utilité. Alternativement, nous pouvons valoriser l'exaltation de la découverte qu'un lieu offre. Même dans le développement optimal, nous allons et venons entre ces deux types d'expériences alors que nous changeons de lieux et d'humeurs. L'insécurité et les pressions sociales peuvent cependant nous amener à s'accrocher au familier et au conventionnel, au détriment du neuf et du provocateur, du stimulant. (Chawla, 1992, p. 71, trad. lib.)

Dans cette optique de pressions sociales, Chawla observe que les « quatre formes d'attachement », affection, transcendance, ambivalence et idéalisation, « sont très susceptibles et réagissent fortement (*show acute responsiveness*) aux contextes politique et socioéconomique » (1992, p. 75, trad. lib.). Les relations d'attachement aux lieux ne peuvent être réduites à un simple déplacement des relations d'attachement social. Chaque forme

d'attachement a son importance et ses caractéristiques que le milieu pourrait refléter et encourager. En se basant sur les souvenirs des endroits spéciaux durant l'enfance, Chawla fait ainsi part de cette contribution de l'expérience des lieux où les personnes y ont trouvé une source de calme, de bien-être et une manière de se contenir, de s'appartenir et de gagner une confiance en soi et dans le monde.

Malgré les parallèles entre l'attachement humain et l'attachement aux objets de l'environnement, les lieux remémorés ne peuvent être expliqués seulement en termes de substituts à la sécurité humaine, parce qu'ils *sont* le monde dans lequel l'enfant se dirige alors qu'il s'éloigne de ses parents. D'un seul et même coup, ils satisfont la poussée d'exploration extérieure et de maîtrise ainsi que le besoin d'une base sécurisante. Le « réservoir de calme » qui peut être mobilisé en cas d'urgence, il faut bien le noter, combine la réussite de l'enfant et le cadeau des lieux, car la découverte et la création d'un lieu personnel témoigne de la croissance de l'indépendance et des compétences. Les récits autobiographiques montrent aussi que les lieux de l'attachement sont souvent valorisés précisément parce qu'ils sont éloignés des relations humaines. La chance d'être tranquille et contenu (*subdued*) ou encore physiquement vigoureux, sans présence parentale, est souvent remémorée comme un généreux privilège. Les lieux servent aussi de refuges contre les tensions interpersonnelles, face aux complications que les conflits et les exigences des relations sociales impliquent généralement. (Chawla, 1992, p. 77, trad. lib.)

Si le milieu doit concourir à l'émergence de telles relations intimes entre l'enfant et les lieux, il doit aussi accompagner et aider à donner du sens. Les récits autobiographiques des environnementalistes identifiant les influences significatives indiquent en effet les fréquences suivantes pour les influences codifiées : l'expérience de lieux naturels (77%), la famille (64%), les organisations (55%), les expériences négatives de destruction d'habitats et de pollution (39%), l'éducation (38%), les amis (32%), l'emploi (27%), le sens de la justice sociale (25%), les livres (20%), les principes ou la religion (15%) et finalement, les préoccupations pour ses enfants et ses petits-enfants (4%) (1999, p. 19). Ces influences, combinant l'expérience de la nature, les effets du milieu et le rôle des agents, témoignent de l'existence d'une sorte d'effet de synergie entre le milieu et les agents.

La chercheuse regroupe les influences les plus importantes en quatre catégories : l'influence la plus significative est celle des gens et des lieux, la deuxième plus significative est celle des organisations, comme par exemple les scouts, la troisième est celle des expériences négatives de pollution et de pertes d'habitats et finalement, la quatrième influence significative est celle de l'éducation formelle.

Chawla couple ainsi les personnes et les lieux comme influences significatives qui doivent, idéalement, agir en synergie. Cependant, il ne s'agit pas nécessairement de lieux extraordinaires.

Les lieux spéciaux qui ressortent de la mémoire, ceux où les gens établissaient un premier attachement avec le monde naturel, faisaient toujours partie du rythme régulier de la vie quotidienne : le jardin ou le lac tout près ou la forêt, là où les gens jouaient durant leur enfance, le chalet ou la ferme des grands-parents qui étaient visités de manière répétitive durant l'enfance, [...]. Dans ces lieux, les gens se sentaient confortables à être dehors dans la nature, habituellement seul ou avec un petit groupe de la famille ou d'amis. (Chawla, 1999, p. 19, trad. lib.)

6.9 Synthèse et appréciation critique

La figure 6.3 illustre de manière synthétique les éléments marquants de la thèse de Chawla à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

La thèse de Louise Chawla aborde ainsi les questions associées aux différentes composantes du modèle de la situation éducative et à leurs relations et ce, dans une perspective de développement humain. Cette thèse est fortement imprégnée par les questions de la psychologie du développement et celles de la psychologie de l'environnement, c'est-à-dire un domaine centré sur la psyché de la personne et un autre domaine centré sur les liens entre la psyché de cette personne et les caractéristiques de l'environnement. Le domaine de l'éducation n'est donc pas au centre de cette recherche et on y trouve peu de discussions sur les questions pédagogiques et curriculaires. Néanmoins, les travaux de Chawla constituent une remarquable synthèse visant à intégrer des résultats de recherche et des savoirs provenant de champs différents et traitant des relations personne-environnement.

On notera que Chawla aborde la question du développement humain en relation avec l'environnement dans un modèle de différenciation et d'intégration, avec l'équilibration entre un environnement intérieur et extérieur ou encore avec l'équilibration de l'attirance vers l'intérieur et celle de l'attirance vers l'extérieur ou encore avec les propos sur l'autocentrisme et l'allocentrisme. Chawla identifie chez le sujet certains défis et certaines tensions associés à son développement. Sa synthèse de 1992, tout comme celle de 1998, n'identifie cependant pas clairement les traits d'une maturité en termes de relations à l'environnement. La figure 6.1 peut donner l'impression d'un certain éclatement de la personne et d'une forme d'expulsion hors d'un centre. On pourrait y lire un manque de direction. Il faut cependant rappeler que Chawla fait appel aux travaux et au modèle d'Erikson ainsi qu'aux travaux de

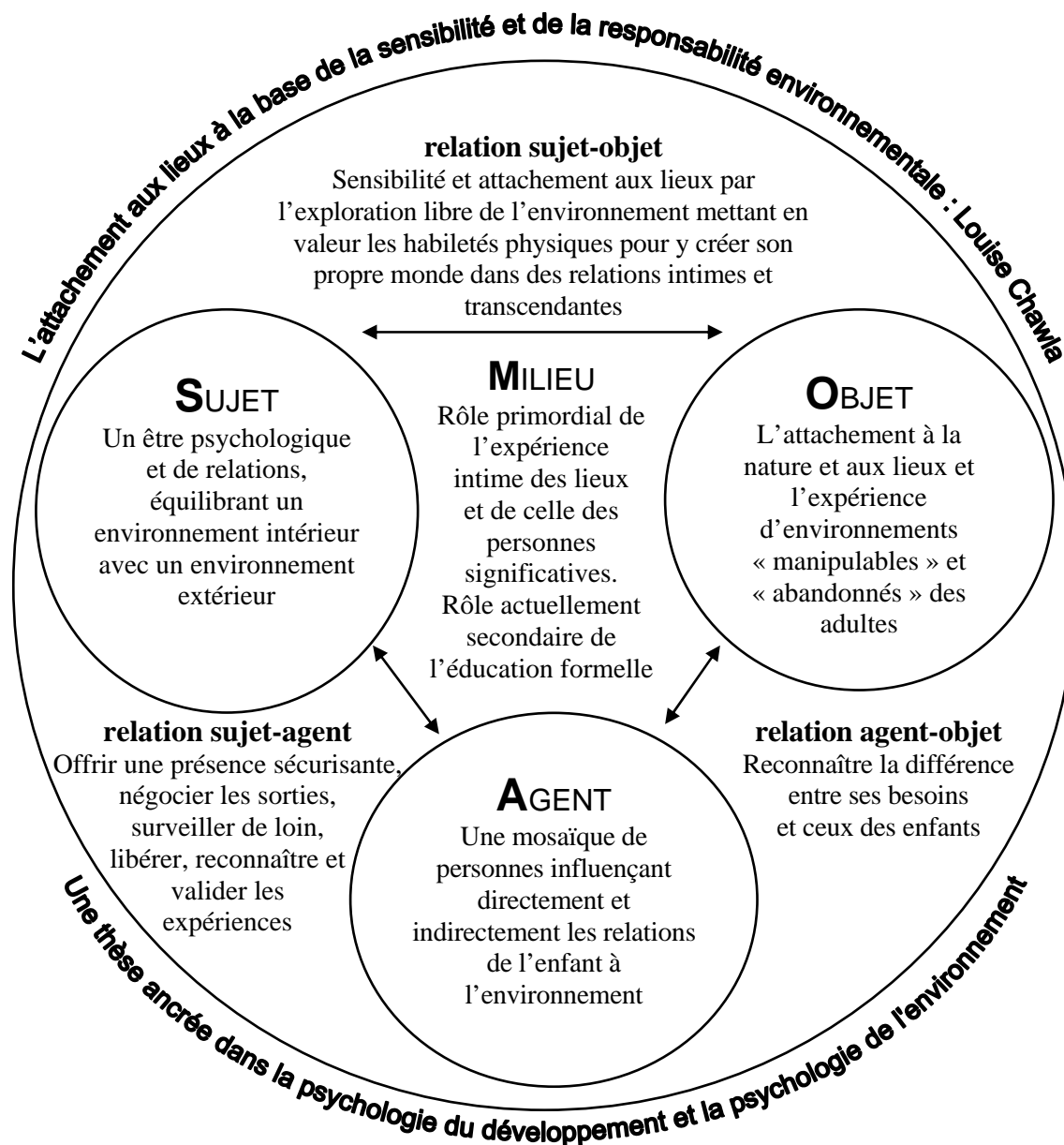


Figure 6.3 Les éléments marquants de la thèse de Louise Chawla (1999, 1998b, 1992) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

Searles. Elle reconnaît d'ailleurs explicitement les défis associés à l'apparement (Chawla, 1992, p. 71-72 et p. 84). À la décharge de Chawla, il importe aussi de souligner que le fait qu'elle-même ne discute pas longuement de ce concept de maturité ou encore qu'elle ne précise pas de manière explicite le concept de lieu, s'explique en partie par le fait que sa synthèse de 1992 est insérée dans une monographie regroupant d'autres textes traitant de ces questions et qui ne sont pas analysés dans ce mémoire. On trouve notamment dans cette monographie un texte de Low et Altman (1992) qui précise le concept d'attachement aux lieux et ses composantes, un texte de Riley (1992) traitant des questions biologiques, culturelles, individuelles, temporelles et paysagères de l'attachement aux lieux, un texte de Rubinstein et Parmelle (1992) ainsi qu'un de Cooper Marcus (1992) abordant les questions de l'attachement chez les personnes plus âgées et dans la mémoire. Néanmoins, le concept de lieu (*place*) est important et assez rigoureusement circonscrit dans certains domaines et il a été l'objet d'un nombre important d'écrits, notamment ceux de Berry (1992a,c), Casey (1998), Hiss (1991), Lindholdt (1999), Norberg-Schulz (1981, 1985), Relph (1976), Sack (1992), Seamon et Mugerauer (1989) et Tuan, (1977, 1990). Bien entendu, nombre de ces textes sont postérieurs à celui de Chawla, mais elle ne semble tout de même pas aborder ce concept dans toute son amplitude et dans ses nuances. En fait, le concept de lieu, dans certains cas, serait incompatible avec la notion de plasticité de l'environnement et celle de la construction d'un monde par l'enfant. On retiendra davantage que chez Chawla, il semble être davantage question de régions naturelles, d'environnements familiers et de la plasticité d'un milieu manipulable avec lesquels les enfants développent des liens intimes et mémorables. Concernant cet objet, plutôt vaguement qualifié, il est intéressant de noter que ce lieu, dont l'expérience est significative, est à prime abord assez ordinaire et fréquenté sur une base régulière.

Dans la synthèse de Chawla (1992), la mosaïque d'agents influençant les liens entre les enfants et l'environnement, bien que tout à fait réelle dans les sociétés matériellement plus affluentes et urbaines de l'Amérique du Nord, ne facilite pas la spécification de rôles pour ceux-ci dans le développement. Chawla évoque l'attachement à la mère de la première enfance et la reconnaissance des adolescents par les adultes comme deux périodes plus fortes de liaisons sociales avec des agents d'âge adulte. La période de latence est davantage celle de l'exploration libre avec des amis de même sexe où il semblerait que les adultes doivent à la fois se tenir plus éloignés en laissant une impression de liberté et d'indépendance négociée, tout en ayant la capacité de valider les expériences invisibles des enfants. En sourdine, le

message pourrait se lire comme ceci : laissez les enfants jouer dehors dans des milieux manipulables et ne parlez pas trop des enjeux environnementaux avec eux, laissez le charme de la rencontre intime agir en eux. Dans certaines occasions, partagez avec eux cette expérience et cette impression que le monde est bon et accueillant. Dans cette optique, les agents autres que ceux de la famille immédiate auraient alors davantage comme rôle de s'assurer qu'il y ait des environnements propices à ce type d'expériences. Si Chawla ne traite que très peu des questions curriculaires, on devine ici une approche expérientielle où les objectifs en termes cognitif et affectif seraient étroitement associés au monde-vécu de l'enfant. Dans cette perspective, les travaux des chercheurs et des designers associés au domaine de la psychologie de l'environnement sont maintenant utilisés pour transformer le terrain des écoles comme en témoignent par exemple les textes de Moore et Cosco (2000) et de Stephens (2000), ou encore les travaux de naturalisation des cours d'école financés par la Fondation Evergreen dans le cadre du programme « La classe verte Toyota Evergreen » (Fondation Evergreen, 2000), un programme étonnamment financé par une entreprise productrice de véhicules dépendant de milieux asphaltés, des milieux souvent hostiles aux enfants et à la vie et dépendant de la combustion de gaz à effet de serre et source de nombreuses autres formes de pollution. Que la firme Toyota devienne ainsi un agent de l'éducation relative à l'environnement dans les écoles n'est pas sans soulever des enjeux importants, tout comme l'est celui des terrains de jeux aménagés par un autre fabricant d'automobiles, Saturn. Ceci vient confirmer à sa manière, le point de vue exprimé antérieurement, selon lequel la psychologie de l'environnement adopte parfois une vision très instrumentale de l'environnement.

On ne peut terminer une appréciation critique des travaux de Louise Chawla sans mentionner les différents enjeux et les débats vigoureux entourant les recherches sur les « expériences significatives de la vie » (*Significant Life Experiences*). On notera d'abord que le modèle dessiné par Chawla (1999) est beaucoup moins discriminant que celui de 1992, regroupant dorénavant sous une même catégorie les expériences de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence. On notera aussi que ces recherches identifient implicitement les environnementalistes et les éducateurs à l'environnement comme modèles de maturité dont il importerait alors de connaître le cheminement, possiblement en vue de le répliquer. Ce manque de discrimination et ce choix d'étalon de la maturité n'échappent pas à ceux qui ont formulé des critiques de cette utilisation des recherches à partir des récits de vie. Notons au départ que Louise Chawla n'est qu'une des représentantes de cette « tradition de recherche » ayant été l'objet de trois numéros de « *Environmental Education Research* » : deux numéros présentant des résultats de ce type de

recherches et un numéro critiquant cette tradition. Dans le premier cas, on fait ici référence aux recherches de Blaze Corcoran (1999), Chawla (1998a), Palmer *et al.* (1999, 1998), Sward (1999) et Tanner (1998). Dans le second cas, les critiques sont celles de Dillon, Kelsey et Duque-Aristizábal (1999), Annette Gough (1999), Noel Gough (1999), Stephen Gough (1999) et Philip Payne (1999). Dans un premier temps, des résultats typiques sont présentés, suivis des critiques types.

La figure 6.4 présente un histogramme adapté de ceux présentés dans Palmer *et al.* (1998), où l'on peut lire ce qui a été identifié comme étant « les influences significatives et les expériences formatrices sur le développement de la conscience environnementale chez des éducateurs ayant une préoccupation pour l'environnement dans neuf pays » (Palmer *et al.*, 1998, p. 445-446). L'histogramme est construit à partir des données de l'article ainsi qu'à partir des histogrammes apparaissant aux figures 5, 7, 9, 11, 12 et 13 de l'article de Palmer *et al.* (1998), chacun abordant respectivement les expériences de la nature, les personnes, l'éducation, les expériences négatives, l'emploi et les médias, dans l'ensemble des neuf pays (Palmer *et al.*, 1998, p. 452-459).

Ces résultats sont dans la foulée de ceux présentés dans Chawla (1998b, 1999,). Les auteurs traitent eux aussi de l'importance que semblent avoir l'expérience de la nature et les personnes significatives, les relations avec la nature apparaissant dans tout près de 50 % et plus des récits des répondants dans sept pays sur neuf.

Stephen Gough (1999) offre un cadre de référence pour critiquer et questionner ces recherches en s'interrogeant sur ce qui est effectivement recherché dans ces études : les influences formatrices ou la reconstruction du passé des éducateurs actuels ou comment sauver la terre, etc. Il questionne aussi les approches les plus appropriées à un tel objet : enquête ontologique ou recherche qualitative ou recherche quantitative, etc. Phillip Payne (1999) constate quant à lui que l'expérience de la personne dont la vie est étudiée semble disparaître derrière les catégories et que le sens de l'expérience significative pour le sujet n'est pas suffisamment exploré mais qu'il est plutôt construit par le chercheur. Payne observe aussi que ces recherches semblent trop auto-référentielles. Annette Gough (1999) avance notamment qu'il serait préférable de se concentrer sur le vécu des jeunes actuels plutôt que sur celui de leurs parents afin d'éviter d'imposer un curriculum centré sur ce que les parents ont vécu. Dillon, Kelsey et Duque-Aristizábal (1999) s'interrogent sur les

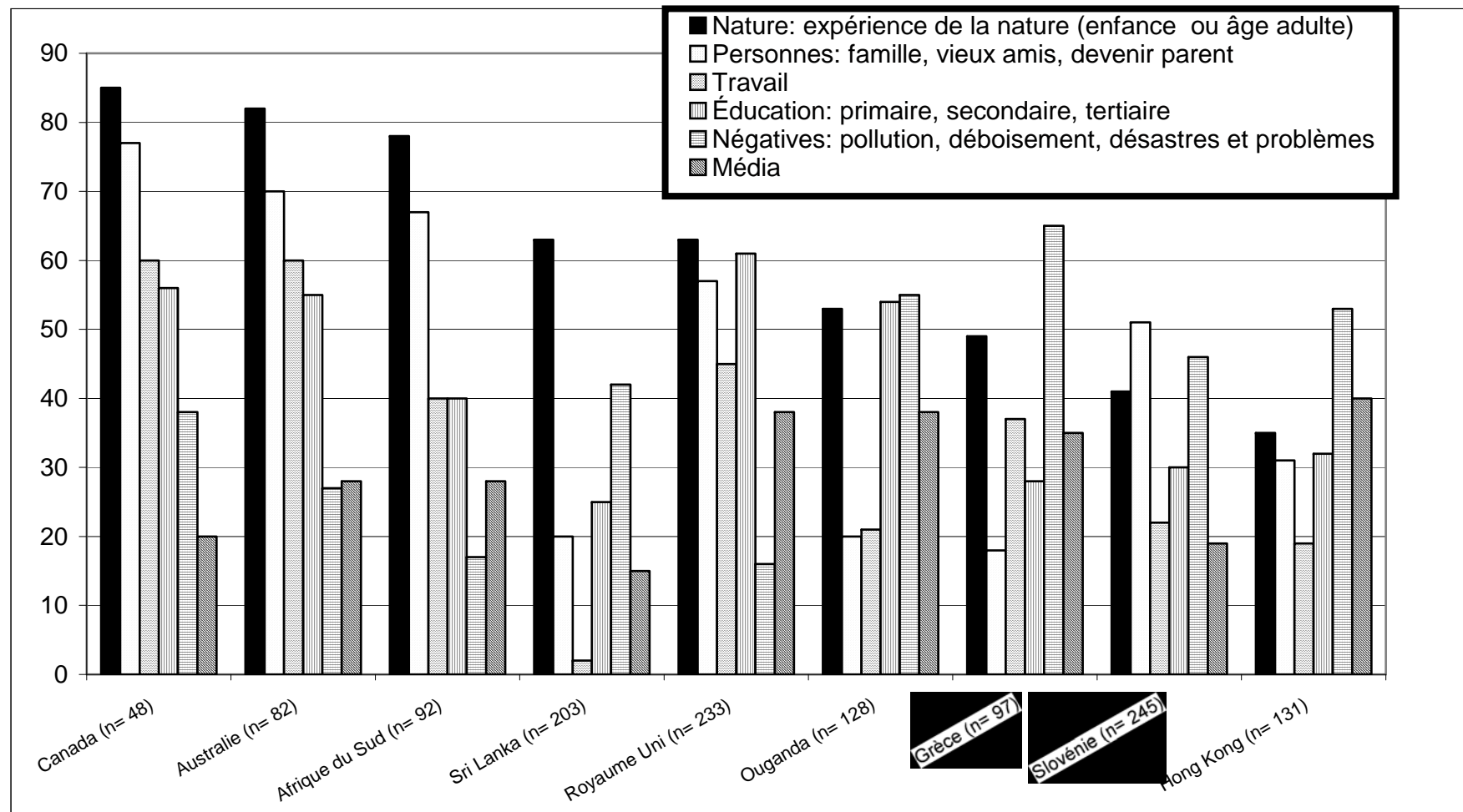


Figure 6.4 Les influences significatives et les expériences formatrices du développement de la conscience environnementale chez des éducateurs avec une préoccupation pour l'environnement de neuf pays. Pourcentage des répondants exprimant cette influence dans leur récit autobiographique, adapté de Palmer *et al.* (1998, p. 452-459, trad. lib.).

aspects méthodologiques et les aspects interculturels de ces approches qui peuvent étiqueter des cultures. Enfin, Noel Gough (1999) soulève la possibilité que la reconstruction du passé par les répondants indique en bonne partie ce qu'ils aimeraient vivre. Il critique aussi une dérive depuis une approche dite phénoménologique vers ce qui est présentée comme de la méthodologie empiriste afin de produire des résultats généralisables et réductionnistes.

Dans le cadre du présent mémoire, une partie de ces embûches sont ici contournées en faisant appel à diverses traditions de recherche, utilisant d'autres données que celles de la mémoire des adultes, et en faisant appel à différents écrits de Chawla. Étonnamment, aucune des critiques ne mentionne ni ne s'attarde à la synthèse produite par Chawla en 1992 alors qu'elle intègre justement des savoirs provenant d'autres écoles de pensée.

Il importe ici de rappeler que l'objet de cette recherche ne porte pas sur la méthodologie des enquêtes sur les expériences significatives déterminées à partir d'un codage de récits autobiographiques d'environnementalistes. Il ne s'agit ici que l'une des sources d'informations pour traiter des relations à l'environnement dans le développement humain. Indépendamment des critiques formulées par certains chercheurs en éducation relative à l'environnement, il y a une base qui semble presque une évidence et aller de soi, un possible lieu commun. Chez des gens qui œuvrent dans le domaine de l'environnement, notamment dans les sphères sociales, publiques et dans l'enseignement, il est presque élémentaire et totalement prévisible que l'expérience de cet environnement et les liens avec les gens seront importants. À titre d'exemple, il est fort probable qu'une enquête sur les expériences de vie significatives de mathématiciens, de chimistes ou d'astrophysiciens, recueillies par des récits autobiographiques, évoquerait un contact avec ces objets – les chiffres, la matière, les planètes et le ciel – possiblement durant l'enfance ainsi que l'influence de personnes ayant agi comme modèles pour encourager ces explorations.

En ce qui a trait à l'évaluation de la thèse de Chawla à l'aune de la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991), on observe que les modèles de Chawla ne peuvent prétendre à cette complétude. Certes, elle explore « la forme et la structure du phénomène » ainsi que « les mécanismes en cause », cherchant notamment à comprendre les liens entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux et cherchant aussi à cerner la contribution des types de lieux et des agents dans ces processus. Chawla aborde aussi la question de « la signification du phénomène pour le sujet », notamment lorsqu'elle traite du « réservoir de calme » et d'une certaine maîtrise, d'une confiance et d'un bien-être résultant de l'expérience des lieux. Enfin, elle traite aussi « des déterminants

culturels et sociaux » qui agissent sur les relations entre les enfants et l'environnement. Par contre, elle ne traite pas clairement et explicitement du « résultat final du développement ». De plus, on ne trouve pas chez elle d'informations sur « les effets de cohortes » et elle ne traite pas de « la cause efficiente » du phénomène de l'attachement ou de la sensibilité environnementale, non plus que des « mécanismes réductionnistes ». Enfin, dans ce contexte, les concepts ne sont donc pas « formalisés ».

CHAPITRE VII

EXPLORER LA MATRICE TERRE ET S'Y LIER : LA THESE EDUCENTRIQUE DE DAVID SOBEL

David Sobel possède une maîtrise en éducation avec une spécialisation en éducation primaire et en développement de l'enfant (*elementary education and child development*). Il enseigne au Antioch New England Graduate School où il a dirigé le département d'éducation de 1983 à 1997. Depuis 1997, il y est le directeur du programme de formation des enseignants (Antioch New England Graduate School, Department of Education, 2000). Sa vision du développement des enfants en relation avec l'environnement est analysée ici à partir de trois publications. La première est un livre publié en 1993 portant sur la signification des lieux spéciaux construits par les enfants, « *Children's Special Places : Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood* ». La seconde est un article publié en 1995 portant sur l'éducation au milieu naturel et proposant des pistes curriculaires adaptées aux stades de développement des relations à l'environnement tels qu'ils sont envisagés par Sobel, « *Beyond Ecophobia : Reclaiming the Heart in Nature Education* ». Enfin, la troisième publication est un livre de géographie publié en 1998, proposant des activités de cartographie et d'exploration des lieux, appropriées aux stades de développement, « *Mapmaking with Children: Sense of Place Education for the Elementary Years* ».

La thèse avancée par Sobel sur le développement des enfants en relation avec l'environnement est argumentée à partir de sources diverses. En termes de fondements théoriques, il fait surtout appel au modèle de développement que Joseph Chilton Pearce (1977/1992) expose dans « *Magical Child* ». Il utilise aussi les théories de Jean Piaget et d'Erik Erikson en ce qui a trait au développement cognitif et psycho-social, qu'il met en liens avec le modèle de Pearce. En ce qui a trait aux écrits sur les relations des enfants à l'environnement, il développe aussi ses arguments à partir des travaux de Roger Hart (1979) « *Children's Experience of Place* » et d'Edith Cobb (1974, 1977) « *The Ecology of Imagination in Childhood* ». Cobb elle-même avait développé sa thèse à partir d'observations d'enfants et à partir d'une longue étude de trois cents biographies. Sobel fait

appel à cette tradition de recherche, notamment en utilisant les travaux de Louise Chawla sur les événements significatifs de la vie des environmentalistes. Toujours en termes de sources écrites, notons enfin que dans l'argumentation de sa thèse, Sobel est critique par rapport aux réflexions de Freud sur la latence comme période plus creuse, alors qu'il est illuminé par celles de Jung sur tout le processus d'individuation.

Ses arguments sont aussi construits à partir d'études de cas dans des milieux de pratique – écoles et camps d'été – en termes de construction de forts et de lieux spéciaux, de cartographie et d'éducation au milieu naturel. Ses écrits sont aussi éclairés par sa propre expérience, son histoire de vie, celle plus personnelle dont il témoigne parfois et celle de sa pratique comme enseignant et formateur.

Finalement, ses arguments sont aussi construits à partir de recherches empiriques entreprises par Sobel avec des enfants de deux pays : à Devon en Angleterre et à Carriacou, à Grenade.

7.1 Explorer, connaître et se lier à une série de matrices où chacune agit comme base pour explorer la suivante

Dans les trois écrits de Sobel étudiés dans le cadre de ce projet de recherche, Sobel fait directement référence au modèle de développement de Pearce, soit en nommant cet auteur et en exposant directement son modèle ou alors en évoquant la question des matrices qui sont au cœur de sa conception du développement. Le modèle de développement de Pearce en est un de différenciation et d'intégration où la personne se lie à une matrice, l'utilise comme base sécurisante et sûre pour favoriser l'exploration d'une nouvelle matrice avec laquelle, éventuellement, elle se liera alors pour en explorer une troisième, et ainsi de suite. Chacune des matrices ouvre sur un monde plus ample et plus vaste. La succession de matrices est la suivante : (1) utérus (*womb*), (2) mère/famille, (*mother/family*), (3) terre (*earth*), (4) moi (*self*), (5) esprit/cerveau (*mind-brain*), (6) esprit (*mind*).

Chaque matrice fournit à l'individu un endroit sécurisant et sûr dans lequel résider, une source d'énergie et un endroit à partir duquel explorer le monde, plus spécifiquement pour explorer la matrice suivante. (Sobel, 1993, p. 54, trad. lib.)

Sobel explique le sens de ce modèle à partir d'un exemple, celui d'un tout jeune enfant.

À 18 mois, l'enfant est soutenu par la matrice mère/famille. De toute évidence, la mère et la famille pourvoient à tous les besoins physiques et psychologiques et encouragent l'enfant à interagir avec le monde. Sur la plage, ma fille de 18 mois fait de petites sorties

pour fouiller au delà de la serviette de plage. Elle gambade vers le bord de l'eau, éclabousse et revient après quelques minutes pour être cajolée et avoir une rassurante accolade. Elle se promène tout près sur la plage, se penchant pour cueillir un coquillage, regarder un crabe ou voir les pélicans plonger et elle revient ensuite près de sa mère. Ce patron (*pattern*) d'explorations graduellement croissantes et de retours à une base où résider, à une sorte de chez-soi familial (*home base*) pour être réassuré, constitue le patron de base d'explorations de la petite enfance. (Sobel, 1993, p. 56, trad. lib.)

Sobel, prenant alors appui sur Pearce, estime comme lui que le développement humain reprend ce patron général.

Pearce soutient que si le développement se poursuit tel qu'il est biologiquement programmé, chaque matrice fournit ce genre de retraite sûre, le connu parmi l'inconnu. Chaque mouvement d'une matrice vers l'autre est comme une nouvelle naissance, cependant que le processus d'exploration a garanti qu'il y ait des ponts d'une matrice à l'autre. Chaque matrice est l'endroit sûr où revenir et le point de départ pour découvrir de nouveaux aspects du développement personnel. (Sobel, 1993, p. 56, trad. lib.)

Chaque matrice est donc associée à des âges en ce qui a trait à l'exploration et à la liaison (*bonding*). Le modèle de Pearce, tel que vu par Sobel, est donc celui d'une série de matrices où la personne se sent chez elle pour faciliter l'exploration de nouvelles dimensions de la vie.

L'individu est chez lui ou obtient sa force des matrices dans la séquence suivante :

UTÉRUS : de la conception à la naissance
MÈRE/FAMILLE : de la naissance jusqu'à 7 ans
TERRE : de 7 à 14 ans
MOI : de 14 à 21 ans
ESPRIT/CERVEAU : de 21 à 28 ans
ESPRIT : à partir de 28 ans (Sobel, 1993, p. 54, trad. lib.)

Avant de traiter plus en détails de l'application par Sobel de ce modèle aux questions de l'éducation et des relations à l'environnement, précisons que Sobel vise tout de même à se démarquer d'une application exacte et littérale du modèle de Pearce. Pour lui, « Pearce a contribué à une nouvelle compréhension du développement » et « il [Pearce] croit que l'enfant ainsi que l'adulte potentiel ont des capacités psychiques beaucoup plus vastes que ce à quoi nous aspirons » (Sobel, 1993, p. 53, trad. lib.). Faisant part de la thèse de Pearce, Sobel explique la manière dont il se l'approprie.

Selon lui [Pearce], toutes sortes de phénomènes parapsychologiques tels que la télépathie, la télékinésie, le voyage astral et la guérison par le psychique (*psychic healing*) sont accessibles à l'individu moyen. Il présente ensuite les stades de développement qui sont, affirme-t-il, biologiquement programmés pour créer un adulte dans toutes ses potentialités.

Les vues de Pearce sont controversées mais l'attrait pour moi est qu'il a créé un modèle de développement que je considère utile. Par « utile » j'entends que ce cadre de référence m'a aidé à trouver un sens à mes observations des enfants.

J'aime envisager les théories un peu à l'image des pièces de vêtements neufs. Il est important de les essayer pour voir si elles font bien, si elles sont ajustées et qu'elles semblent confortables au toucher. Si elles vont, si elles adhèrent aux formes du corps, ou à vos observations du monde, alors elles ont démontré leur valeur. Toutes les idées doivent être testées ainsi. (Sobel, 1993, p. 53, trad. lib.)

Voici alors comment Sobel s'habille du modèle de Pearce, dont il ne s'intéresse en fin de compte qu'au principe général et à trois âges – petite enfance, enfance et adolescence – afin de trouver un sens à ses observations. À la période de « latence », les enfants ressentent un besoin d'explorer le monde extérieur, d'explorer la matrice terre et ils vont s'y trouver ou s'y construire des lieux spéciaux : cabanes dans le bois, forts, maisons de poupées et autres. Ces lieux sont secrets, hors de la vue des adultes et une de leurs fonctions est de consolider l'ego, le moi de la jeune personne fragile qui commence à s'éloigner du foyer, du monde social, de la famille pour se construire une propre identité. L'enfant se lie alors à la matrice terre. Faire l'expérience de ces lieux sécurise l'enfant dans ses rapports au monde et dans sa quête d'autonomie. Ces lieux sont comme des « cocons pour un papillon à naître » (Sobel, 1993, p. 70, trad. lib.). Ils réconfortent l'enfant face aux forces du monde et l'enfant apprend à se construire un îlot pour observer le monde, pour s'ancrer, se sécuriser et développer une certaine autonomie. Dans ce contexte, dans cet îlot où la terre est sa matrice, l'enfant sécurisé commence à explorer la matrice du moi, il s'attarde à ce qu'il ressent.

Ce patron du développement, vu ici sous l'angle des lieux spéciaux, se répète dans les écrits de Sobel. Premièrement, le petit enfant et le jeune enfant sont en sécurité dans les liens sociaux intimes de la famille qui favorisent une certaine exploration du monde. Deuxièmement, l'enfant explore concrètement le monde dans ses sorties de plus en plus éloignées de la base familiale sûre et il établit des liens intimes avec le monde. Il apprend à se sentir chez lui et à l'aise dans le monde et il se lie à lui. Troisièmement, commencent l'exploration du moi, plus intime, plus intérieure, et celle des nouveaux liens sociaux coïncidant avec la puberté et l'adolescence.

Sobel associe cette poussée vers le monde concret et le milieu extérieur aux théories d'Erikson et de Piaget, chez ce dernier avec la notion des opérations concrètes et chez le premier, avec la question de l'autonomie (Sobel, 1993, p. 58). Sobel associe le stade des opérations concrètes à l'enfance et celui de la pensée formelle à l'adolescence. En ce sens, il importe à ses yeux que les enfants puissent travailler avec des choses plutôt qu'avec des mots et des symboles. S'interrogeant sur la notion de « période critique » pour le développement, il

estime que les manipulations concrètes du monde pendant l'enfance pourraient correspondre à des activités d'une telle période.

Chose certaine, Piaget nous indique qu'il faut reconnaître le besoin d'engagement avec des matériaux concrets durant ce stade de « pensée opératoire concrète ». Les enfants sont biologiquement programmés pour apprendre et créer des concepts en travaillant avec des choses plutôt que de seulement ingérer mots et symboles. (Sobel, 1993, p. 80, trad. lib.)

Pour Sobel, la tâche critique de cette période correspondrait à ce qui a été mis en lumière par Edith Cobb³⁹.

Cobb suggère que ce qui est crucial c'est la chance de participer à des activités de construction d'un monde (*world-making*) ou de façonnage d'un monde (*world-shaping*). Les enfants ont besoin de cette occasion de créer, à l'intérieur de limites prescrites, des petits mondes. La création de ces mondes à partir de matériaux modelables (*shapable*), flexibles (*open-ended*) tels que le sable, le bois, l'argile et les Legos, offre aux enfants l'occasion d'organiser un monde et ensuite de trouver des lieux (*find places*) dans lesquels ils peuvent devenir eux-mêmes (*where they can become themselves*). (Sobel, p. 81, trad. lib.)

C'est aussi à la lumière des travaux de Cobb qu'on peut qualifier le modèle de Sobel de modèle d'intégration et de différenciation puisque c'est durant l'enfance, selon Sobel, que « les enfants font l'expérience d'être simultanément immergés dans *et* séparés de l'environnement » (Sobel, 1993, p. 84, trad. lib.).

Ce modèle de développement, Sobel l'applique ainsi à l'éducation relative à l'environnement ou à l'éducation au milieu naturel, alors qu'il affirme :

Ce qui est important c'est que les enfants aient l'occasion de se lier avec le monde naturel, d'apprendre à l'aimer et à s'y sentir confortables avant qu'on ne leur demande de guérir les blessures de ce monde. (Sobel, 1995, p. 13)

Appliqué au domaine de la géographie et de la cartographie, ce que Sobel nomme « l'alphabétisation écologique par la cartographie » (1998, p. 1, trad. lib.), le modèle trouve une nouvelle application.

Entre les âges de cinq et sept ans, les enfants commencent à s'éloigner de la maison et des parents pour explorer le monde naturel. De sept à onze ans, les enfants sont prédisposés à se fusionner avec la nature et à construire un sens géographique du monde autour d'eux. De onze à treize ans, les habiletés géographiques des enfants mûrissent (*geographic skills mature*) et ils commencent à se diriger vers un stade de conscience sociale. En conjonction avec ce développement, les enfants passent clairement au travers d'un processus de

³⁹ Sobel fait référence au texte suivant : Cobb, E. 1959. « The Ecology of Imagination in Childhood » *Daedalus*, 88(3), 537-548. Ce texte a aussi été publié dans Shepard et McKinley (1969). Edith Cobb en fit une version plus complète sous la forme d'un livre portant le même titre (Cobb, 1977).

progression cognitive dans leur habileté à faire des cartes et à les comprendre. (Sobel, 1998, p. 11, trad. lib.)

Finalement, notons que Sobel identifie les traits de maturité physique comme indicateurs de stades, soit le début de la perte des dents de lait comme entrée dans la période de l'enfance et la puberté comme entrée dans l'adolescence (Sobel, 1998, p. 10 ; 1993, p. 48, 51 et 97).

7.2 Le sujet : un être psychologique et biologique relativement fragile dont le moi est en développement

Les grands traits de la conception du sujet chez Sobel sont apparents dans le modèle de développement qu'il utilise : le petit enfant, davantage dépendant de la mère et de sa famille, l'enfant qui s'ouvre au monde des choses concrètes, qui explore le monde et veut s'y tailler une place et puis l'adolescent qui s'ouvre aux questions intersubjectives et sociales.

À la suite de ses recherches sur le terrain auprès des enfants de Devon et de Carriacou, voici comment Sobel les présente.

Dans presque tous les cas cités, les enfants exprimaient un besoin d'intimité (*privacy*), d'indépendance et d'autosuffisance. En créant leurs propres places, les enfants commencent à se tailler une place pour eux-mêmes dans le monde. Ils peuvent le faire individuellement ou par la voie du groupe de pairs. (Sobel, 1993, p. 47, trad. lib.)

Éducateur, Sobel reconnaît les dimensions et les réalités individuelles et collectives de l'identité. Chez lui, l'enfance est une période où la psyché est davantage animée par le monde physique, entre deux immersions plus fortement sociales. En se basant encore sur l'expérience des enfants dans les lieux spéciaux, Sobel envisage le passage de l'enfance à l'adolescence.

Je soupçonne que c'est le sens du moi, l'ego s'apprêtant à naître qui est abrité dans ces lieux intimes. Le déclenchement de la puberté à l'adolescence initie une focalisation souvent douloureuse sur la question « qui suis-je? ». (Sobel, 1993, p. 48, trad. lib.)

Sobel présente l'enfant en période de latence comme un être en métamorphose.

Durant cette période de latence, le moi est fragile et en construction et il doit être protégé de la vue du monde extérieur. La nature secrète des lieux de cachette est significative. Le moi, comme la larve de papillon en métamorphose, a besoin d'être emballé dans un cocon avant d'émerger dans la lumière. Ainsi, les lieux que les enfants recherchent sont des lieux où ils ne peuvent pas être vus, des lieux où commence le déploiement du moi. (Sobel, 1993, p. 70, trad. lib.)

Sobel voit l'enfant comme un être à la fois biologique et psychologique, en lien avec le milieu, dont les besoins innés nécessitent le support des relations humaines ainsi que des relations intimes avec un environnement plus large.

7.3 L'objet : une matrice terre à s'approprier expérimentalement

Les titres des différentes publications de Sobel précisent déjà les objets. On y traite en effet de « lieux spéciaux », de « forts », de « terriers » et de « maisons de brousse » (1993), de « nature » (1995) et de « cartographie » (1998). David Sobel s'intéresse fondamentalement aux relations entre les enfants et le monde autour d'eux et ce monde en est un en expansion alors que l'enfant grandit en âge. En ce qui trait à l'enfance, Sobel évoque les liens avec la matrice terre.

L'appétit insatiable pour le plein air et pour être dehors (*out-of-doors*) que démontrent plusieurs enfants à cet âge est un indicateur qu'ils vont vers la matrice terre. L'utilisation par Pearce de l'expression « matrice terre » signifie les matériaux du monde concret – arbres, terre (*dirt*), animaux et plantes du monde naturel, aussi bien que crayons, maisons, vêtements et autres objets fabriqués par les êtres humains. Comme Piaget soutient que l'apprentissage approprié se fait via les matériaux concrets du monde, Pearce soutient que c'est dans ce monde que les enfants commencent à se sentir chez eux. (Sobel, 1993, p 58, trad. lib.).

Qu'il s'agisse de l'écrit sur les « forts », de celui sur la « nature » et « l'écophobie » ou de celui sur la « cartographie », Sobel distingue des objets plus appropriés, selon lui, pour les différents groupes d'âge. Notons aussi que Sobel a observé que les espaces interstitiels, ces espaces résiduels entre les endroits plus clairement définis aux yeux des adultes, sont des lieux de prédilection pour les enfants.

En ce qui a trait aux « lieux spéciaux », ces endroits trouvés ou construits dehors par les enfants, Sobel associe cet objet directement à l'enfance comme en témoigne le titre de son ouvrage faisant référence au « *middle childhood* ». Il évoque une séquence de lieux spéciaux dans ce développement de « l'indépendance face aux parents ».

Les enfants plus jeunes font cela avec une couverture déposée sur une table, l'espace sous un escalier ou la garde-robe au grenier. Mais vers l'âge de sept ans, les enfants veulent que ces lieux soient en dehors de la maison, à la fois en tant que manière de se séparer des parents et parce qu'ils veulent être dans le monde naturel. Les premières maisons faites dehors par l'enfant sont souvent sous le porche ou sous un arbre adjacent à la maison familiale. [...] Mais alors que les enfants avancent en âge, vers neuf et onze ans, ils vont vers des arbres, des terriers et des cabanes plus isolés, hors de la vue des parents et du milieu social. (Sobel, 1993, p. 62, trad. lib.)

Sobel observe un déclin de cet intérêt pour ces lieux spéciaux avec l'arrivée de l'adolescence.

Entre la cinquième et la sixième année, ou entre onze et douze ans, Hart [Hart, R. (1979) *Children's Experience of Place*] a découvert que le rayon du champ d'explorations libres des enfants diminuait. C'est comme si les enfants devenaient moins intéressés à explorer ou à quitter la maison pour aller dans les bois. (Sobel, 1993, p. 99, trad. lib.)

Selon Sobel, ceci témoigne d'un mouvement vers l'intérieur, vers un nouveau champ de relations sociales. « À ce moment-là, plusieurs enfants tendent à graduer du refuge ou de la retraite intime (*private retreat*) dans le bois ou la maison vers le milieu social du centre-ville » (Sobel, 1993, p. 102, trad. lib.).

Sobel interprète ce mouvement par la consolidation de l'ego qui permet au jeune de s'ouvrir d'une manière plus solide au milieu social.

Même si j'ai fait seulement quelques exercices de cartographie de lieux spéciaux avec des adolescents, ces derniers ont tendance à focaliser sur les commerces et ateliers, les écoles et leur chambre à coucher plus fréquemment que les enfants plus jeunes. Biologiquement, leur vie change et leur intérêt pour les lieux spéciaux change, passant du solitaire vers le social. (Sobel, 1993, p. 103, trad. lib.)

La figure 7.1 reproduit celle présentée par Sobel (1993, p. 36) où il illustre les résultats combinés sur l'intérêt pour des lieux spéciaux chez les enfants, ceux de ses entretiens avec comme matériel des cartes dessinées par les enfants et ceux de ses visites de terrain avec les enfants.

Ces chiffres illustrent pour Sobel l'intérêt plus grand, chez les enfants en période de « latence », pour ces lieux spéciaux. Sobel obtient des résultats similaires en Angleterre ce qui laisse présager, selon lui, qu'il s'agirait d'un trait universel. Enfin, Sobel explique que l'intérêt plus marqué par les filles de 5 à 7 ans, comparativement à celui des garçons du même âge, pourrait être expliqué par la maturation plus rapide des filles.

En ce qui a trait à la nature ou au milieu naturel, ainsi que pour les questions associées à l'environnement, Sobel estime que « l'éducation relative à l'environnement devrait être différente de manière tangible à chacune de ces périodes [petite enfance de 3 à 7ans, enfance de 7 à 11 ans et jeune adolescence de 11 à 15 ans] » (Sobel, 1995, p. 13-14).

Le défi pour les parents et les éducateurs est de coupler les activités et les engagements avec les périodes de développement. En premier, les jeunes enfants ont besoin de développer une empathie affective (*emotional empathy*) envers les créatures du monde naturel. Ensuite, ils ont besoin d'occasions d'explorer en sécurité leurs paysages urbains et ruraux et finalement, ils ont besoin d'avoir des occasions de travailler sur des problèmes dans leur communauté locale. (Sobel, 1995, p.15, trad. lib.)

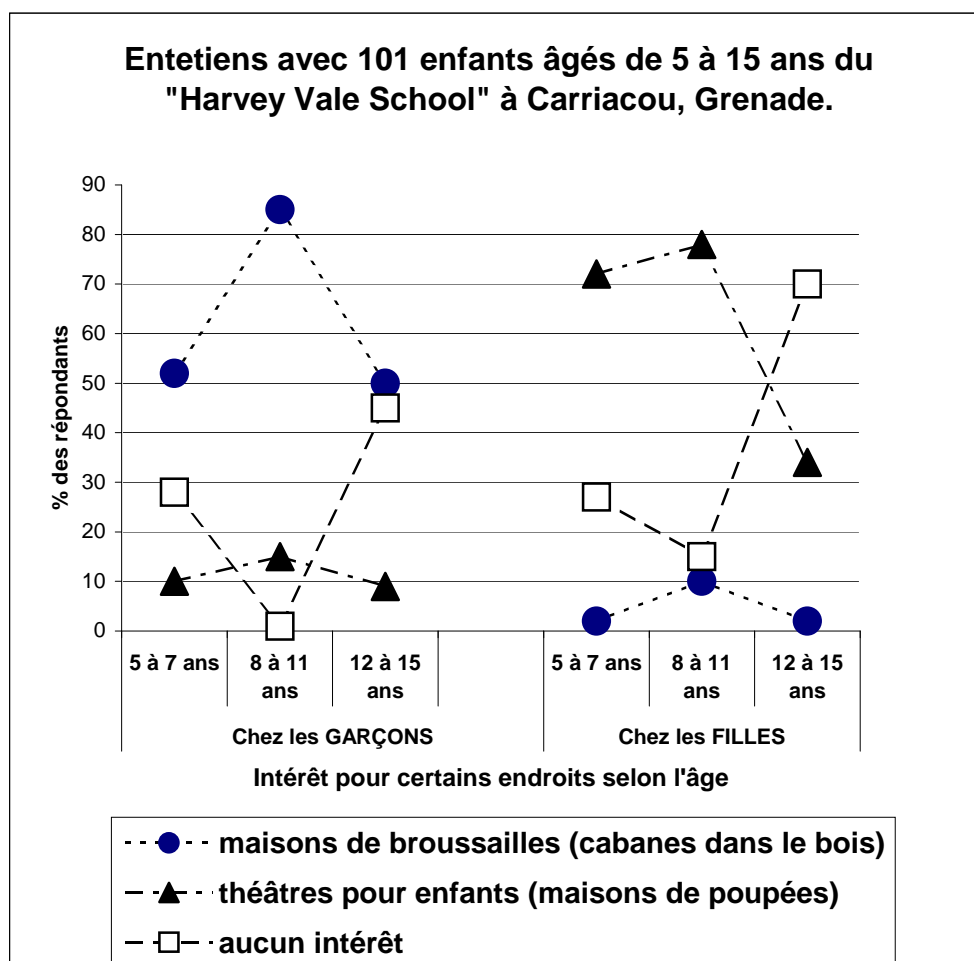


Figure 7.1 Intérêt pour des lieux spéciaux fabriqués par les enfants eux-mêmes, dans Sobel (1993, p. 36, trad. lib.).

En ce qui a trait à la représentation de l'environnement par la cartographie, Sobel propose ici encore une séquence appropriée aux développements en termes de lieux à représenter (l'échelle) et en termes de médium pour le faire (support) (Sobel, 1998, p. 14-15 et p. 44-46). Il résume cette approche par l'expression « travailler de l'intérieur vers l'extérieur » plutôt que « de l'extérieur vers l'intérieur » (p. 5-9, trad. lib.).

Jusqu'à l'âge de cinq ou six ans, il propose de travailler avec des maquettes et avec des cartes sur lesquelles les enfants peuvent circuler (tapis avec motifs de ponts et routes) et il recommande de cartographier la maison ou l'école. Les représentations sont généralement picturales.

De sept à huit ans, il propose de commencer à travailler avec des images et des murales et il recommande d'étendre l'échelle cartographiée à l'étendue du voisinage. Les représentations sont souvent des vues légèrement en plongées (oblique basse).

De neuf à dix ans, il propose de commencer à travailler avec des vues panoramiques et des croquis et il propose d'étendre l'échelle à la communauté et au bassin versant. Les représentations seront souvent des vues en plongées de haut (oblique haute).

De onze à douze ans, il propose de travailler avec des approches cartographiques plus précises, cartes topographiques, vues et photos aériennes et il propose d'étendre l'échelle pour inclure la biorégion, la nation et au-delà.

7.4 Les liens sujet-objet : connexion effective et affective avec la matrice terre

Les sections précédentes offrent une bonne lecture du sens et du type de liens entre l'enfant et l'environnement envisagés par David Sobel. Ce dernier envisage pour eux l'exploration du monde, la manipulation de matériaux modelables, la fabrication de lieux spéciaux, l'empathie avec la nature et la réalisation de représentations du monde – du plus intime vers le plus lointain.

En ce qui a trait aux lieux spéciaux, Sobel évoque les liens entre le sujet et l'objet et il analyse les effets psychologiques d'une telle expérience de se faire une place à soi en dehors de la maison, dans le monde.

Au départ, un simple sentiment qu'il y a quelque chose de spécial dans le paysage. Ensuite sont empilées des branches ou des planches liées ensemble pour créer une structure primitive. Éventuellement l'intérieur est modifié, un tapis est installé, des tablettes sont construites. Progressivement, un espace unique est façonné qui reflète le moi émergeant. Ainsi, les activités de construction des enfants sont « une concrétisation du processus d'individuation ». Parce que les enfants ont besoin d'interagir avec des matériaux concrets pour enraciner leur processus cognitif durant l'enfance, ils ont besoin d'utiliser du bois, des roches et de la terre pour s'engager dans le processus qui laisse le moi naître et venir au monde. (Sobel, 1993, p. 71, trad. lib.)

Le lien entre l'enfant et ce lieu qu'il s'est construit revêt une grande importance aux yeux de Sobel, chez qui la notion du « fort » prend une tournure psychologique.

Ces lieux sont appelés des forts parce qu'ils servent de retraite face aux forces du monde. Au moment où le moi commence à mûrir dans l'enfance, les enfants commencent à percevoir combien fragile est leur individualité face au vaste monde dehors. Le petit monde gérable du fort, où tout est ramené vers l'intérieur, est calme et rassurant. Il agit comme

une barrière protectrice où les pouvoirs personnels peuvent être rassemblés afin de pouvoir faire face à l'assaut de l'altérité (*onslaught of otherness*). (Sobel, 1993, p. 74, trad. lib.)

Rappelons encore que dans ces lieux et dans ces occasions, « les enfants font l'expérience d'être simultanément immergés dans *et* séparés de l'environnement » (Sobel, 1993, p. 84, trad. lib.). Il s'agit en fait d'apprendre à ressentir du bien-être et à avoir confiance en sa capacité d'être là-dehors dans le monde. Les recherches faites à partir de récits de vie révèlent à Sobel que pour les adultes, ces endroits de la mémoire « deviennent des lieux de repos et d'assurance où retourner » (p. 86, trad. lib.).

Sobel identifie des « composantes spécifiques à cette expérience des lieux ». Ils sont « trouvés ou construits par les enfants, *par eux-mêmes* ». Ils sont « *secrets* ». Ils « sont la "*propriété*" de leur créateur. Ils « sont *sûrs* ». On s'y sent « calme et reposé » et on y trouve une ambiance propre à la « réflexion » et à la « méditation » où l'on « entre en soi ». Enfin, ces lieux « sont *organisés* » (Sobel, 1993, p. 95-96, trad. lib.).

Dans les relations avec la nature et l'environnement, Sobel envisage celles-ci avec trois mots clefs qui résument ces relations : empathie, exploration et action sociale.

Pour les 3-7 ans, l'empathie signifie pour Sobel de développer l'empathie avec les animaux et les autres créatures via les histoires, les contes et les mimes. Sobel reconnaît que les enfants sont attirés par les bébés animaux. Il vise à favoriser la connexion émotive entre l'enfant et les animaux. Cette connexion ouvre aussi sur la question des connexions en écologie. Sobel donne l'exemple des oiseaux où pour lui, les enfants aimeront beaucoup plus se faire des ailes et s'imaginer voler plutôt que de voir des oiseaux dans des livres (Sobel, 1995, p. 15).

Pour les 7-11 ans, l'exploration signifie pour Sobel l'immersion dans la « physicalité » organique et non organique du monde :

construction de forts, création de petits mondes imaginaires, chasser et cueillir, chercher des trésors, suivre des ruisseaux, des sentiers et des pistes, faire des cartes, prendre soin d'animaux, jardiner et modeler la terre. (Sobel, 1995, p. 16, trad. lib.)

Pour les 11-15 ans et au-delà, l'action sociale signifie pour Sobel de commencer les activités centrées sur les problèmes environnementaux et les solutions : recyclage et ainsi de suite. Sobel invite à le faire dans une perspective plus locale. De plus, il envisage aussi la question des rites de passage pour marquer un accueil dans la vie adulte (1995, p. 16).

Le travail de cartographie proposé par Sobel est aussi une manière de s'approprier son monde et de s'y sentir à l'aise. Ce travail de cartographie, comprenant la réalisation de cartes mais aussi la construction de maquettes et la réalisation de croquis se fait parfois à l'extérieur et les enfants y sont activement impliqués, parfois avec des matériaux modelables. Ces activités stimulent l'acquisition de connaissances et d'habiletés et elles sont plus proches de celles habituellement retrouvées dans un curriculum. Le livre de Sobel (1998), un manuel de cartographie, propose une foule d'activités selon les âges et il n'est pas possible ici de les énumérer toutes, d'autant que ce n'est pas l'objet de ce projet de recherche. L'intérêt réside davantage dans le modèle à deux axes qu'il propose avec des âges associés : aller de l'intérieur vers l'extérieur ou du proximal au distal : maison, école, voisinage, quartier, région, et ainsi de suite et aller du concret à l'abstrait : de la maquette à la photo aérienne.

7.5 L'agent : avant tout enseignants et parents puis les autres membres de la communauté

David Sobel travaille en formation des maîtres et il a dirigé le département d'éducation d'une université. Les agents qu'il identifie sont ceux qu'on associe plus volontiers à l'éducation formelle, soit les enseignants. Dans ses écrits, il interpelle aussi les parents de même que d'autres acteurs de la communauté qui peuvent parfois participer à certaines activités de formation des enfants, notamment la collaboration des organismes environnementaux et des personnes travaillant dans le domaine de l'environnement. Enfin, il traite aussi des personnes œuvrant dans des camps d'été qui peuvent s'approprier certaines activités. C'est dans les relations entre l'agent et les enfants qu'il est plus facile d'apprécier les fonctions que Sobel envisage pour ceux-ci.

7.6 Les liens agent-sujet : respecter, animer, accompagner et protéger

Dans le cas des lieux spéciaux, Sobel est très prudent sur le rôle des adultes. Il ouvre la partie du livre qui traite des dimensions curriculaires avec une question.

Est-ce que les adultes devraient se mettre le nez dans les lieux secrets des enfants?

Il est important de débiter ces discussions de curriculum avec un désaveu. Il est préférable de ne pas toucher à certains aspects des expériences des enfants. Même si cela peut être un objectif valable pour un éducateur progressiste de relier le curriculum à la vie des enfants, j'ai l'impression qu'il y a des domaines où il est préférable que les adultes ne pénètrent pas. Si le secret est un élément important du lieu spécial, alors il est important de ne pas mettre de la pression sur les enfants pour qu'ils divulguent leurs secrets. (Sobel, 1993, p. 116, trad. lib.)

Sobel revient à de très nombreuses reprises sur cet aspect secret et caché qui serait partie intégrante du lieu spécial et qui contribuerait à sa fonction développementale. Sobel évoque quelques activités formelles associées à la fabrication de lieux. L'une des difficultés de le faire dans un endroit public, telle une cour d'école, est de faire des lieux intimes et durables. Les expériences qu'il relate ont parfois provoqué des incidents publics – communauté exaspérée de ces cabanes – ainsi que des incidents privés – le choc émotif d'enfants quand les lieux sont démolis ou vandalisés. Sobel rappelle alors les propos d'une intervenante dans un tel cas de vandalisme : « cela a pris quelques jours de petites rencontres qui étaient comme des sessions de thérapie pour que les choses se tassent après l'incident » (Sobel, 1993, p. 138, trad. lib.).

Sobel encourage les enseignants à sortir avec les élèves et il reconnaît que cela est plus exigeant dans les relations avec les autres agents, notamment les parents, ainsi qu'avec les enfants. Il est cependant primordial pour lui d'étudier cet objet du « ici et maintenant » plutôt que « le lointain passé et le loin d'ici » ⁴⁰ (Sobel, 1995, p. 11, trad. lib.).

Plusieurs préfèrent étudier les forêts tropicales humides parce que d'un point de vue curriculaire, il est plus facile d'enseigner sur ce thème. Pour étudier les forêts de feuillus du nord [forêts de la Nouvelle-Angleterre où vit et travaille Sobel] vous devez envoyer une note aux parents leur rappelant que les enfants devront porter des bottes mardi prochain. Vous devez faire avec des enfants turbulents et avec le vent qui envoie les papiers un peu partout. Pour étudier les forêts tropicales, vous pouvez rester en dedans et regarder toutes les belles images de tous ces étranges et merveilleux animaux et faire une jungle miniature. (Sobel, 1995, p. 12, trad. lib.)

Dans ce contexte où Sobel veut que les enfants puissent explorer le monde pour mieux l'apprécier et le connaître, l'enseignant est davantage un « animateur » et un « accompagnateur », faisant ici référence à une typologie de styles d'enseignement qui distingue entre les types dispensateur, interrogateur, animateur, coopératif et accompagnateur (Legendre, 1993, p. 1204). Bien entendu, dans certains contextes, cet enseignant sera dispensateur et interrogateur, par exemple pour expliquer certaines méthodes ou pour donner des consignes.

Dans les liens avec les enfants, Sobel, en cohérence avec le modèle de développement qu'il utilise et qui met l'emphasis sur les relations et les connexions entre l'enfant et le monde, insiste sur les dimensions affectives qui conduiront à la cognition. « Notre problème c'est que

⁴⁰ Sobel attribue ces propos à Lucy Sprague Mitchell, éducatrice et fondatrice du Bank Street College of Education.

nous tentons d'invoquer la connaissance et la responsabilité avant que nous ayons permis à une relation amoureuse de fleurir » (Sobel, 1995, p. 13, trad. lib.). David Sobel cite alors John Burroughs⁴¹ : « La connaissance sans amour ne tiendra pas. Mais si l'amour vient en premier, la connaissance suivra sans doute ».

Sobel utilise la maxime « pas de tragédies avant la quatrième année » (Sobel, 1995, p. 16, trad. lib.) indiquant ici qu'il préfère éviter de travailler avec les plus jeunes sur des graves problèmes environnementaux et il utilise aussi la maxime « prendre du temps » (1995, p. 17, trad. lib.) ou encore « marchez, ne courez pas » (1998, p. 23, trad. lib.) où il invite les enseignants à ralentir et à prendre le temps pour que l'enfant vive l'expérience.

7.7 Les liens agent-objet : acquérir le sens des lieux, reconnaître ses qualités et ses problèmes

Pour Sobel, il importe que les enseignants puissent aborder le milieu et son étude dans la perspective des besoins des enfants. Dans le modèle de Sobel, les enfants ont besoin de se connecter effectivement et affectivement avec la matrice terre. Pour lui, il faut que les adultes aient la capacité d'entrer de manière imaginaire dans ce monde. Il faut aussi que les adultes développent leur « sens des lieux » (*sense of place*) (Sobel, 1993, p. 159). Il formule une série de cinq règles en ce qui a trait aux « implications pour le curriculum » de son approche de la cartographie.

Faites des grosses cartes de petits lieux.
Rappelez-vous que la fabrication de maquettes précède celle de cartes.
Honorez la progression de l'horizon en expansion.
Utilisez des cartes picturales et panoramiques.
Marchez, ne courez pas. (Sobel, 1998, p. 22-23, trad. lib.)

L'approche de Sobel peut se résumer par l'importance d'aborder des objets qui sont davantage à l'échelle des enfants, une échelle à la fois spatiale, c'est-à-dire proximale, et une échelle temporelle, c'est-à-dire le temps présent. Il faut selon lui éviter le message caché de l'approche de l'extérieur (distal et ancien) vers l'intérieur (proximal et présent) (*outside-in*).

Le message transmis par inadvertance est : les choses importantes sont lointaines et déconnectées des enfants. Les choses proches, l'environnement local et la communauté locale sont sans importance et négligeables. (Sobel, 1998, p. 7, trad. lib.)

⁴¹ John Burroughs (1837-1921) était un naturaliste américain de renom et très populaire en son temps. Il a publié vingt-cinq livres encourageant une étude approfondie de l'histoire naturelle des endroits familiers et invitant ses lecteurs à y plonger un regard neuf (Wiley, 1997, p. ix-xv).

Il s'agit donc de préparer des activités qui se centrent sur les qualités positives du milieu de vie et de la nature avant d'aborder leurs problèmes.

7.8 Le milieu : une communauté d'adultes possédant le sens du lieu et préservant l'intégrité écologique du milieu de vie

Dans la vision du développement de Sobel, le milieu doit favoriser les connexions entre les enfants et l'environnement. Pour que l'enfant puisse faire l'expérience et comprendre que la nature supporte la vie, il faut, d'une part, que les enfants puissent vivre de telles expériences positives et, d'autre part, que des lieux propices à de telles expériences soient accessibles. Pour les adultes, cela signifie premièrement, de s'engager à préserver de tels lieux, deuxièmement, de favoriser l'accès à de tels lieux et troisièmement, de protéger ou isoler un peu les enfants des considérations plus catastrophiques sur l'état de l'environnement.

Si nous remplissons nos classes avec des exemples d'abus de l'environnement, nous engendrons peut-être une subtile forme de dissociation. En réponse aux abus physiques et sexuels, les enfants apprennent à se séparer de la douleur. Dans les cas plus sévères, les enfants développent des personnalités multiples, d'autres versions d'eux-mêmes qui ne sont pas conscientes des expériences douloureuses. Ma crainte est que notre curriculum environnementalement correct tende de manière similaire à distancer les enfants du monde naturel plutôt que de les connecter à celui-ci. Le monde naturel est battu et il ne veulent pas avoir à faire avec lui. (Sobel, 1995, p. 11, trad. lib.)

C'est ce que Sobel nomme l'écophobie.

Peur de la destruction des forêts humides, des pluies acides et de la maladie de Lyme. Peur d'être tout simplement dehors. Si nous demandons prématurément aux enfants de faire face aux problèmes d'un monde adulte, nous les séparons de ce qui constitue possiblement des sources de leur force. Considérons alors de meilleures façons de supporter la tendance biologique des enfants à se lier avec le monde naturel. (Sobel, 1995, p. 12, trad. lib.)

Pour Sobel, des adultes responsables protégeront le milieu et veilleront à ce qu'il conserve les qualités nécessaires à l'épanouissement de la vie en général et de celle des enfants. C'est ce que David Sobel appelle « construire un engagement à la personne et aux lieux » (*building a commitment to person and place*) (1993, p. 159, trad. lib.) où des adultes auront le sens du lieu, où les adultes connaîtront l'esprit des lieux. Sobel utilise la définition du sens du lieu avancée par Alan Gussow « une partie de l'environnement qui est l'objet d'une revendication de titre de propriété par les sentiments (*a piece of the environment that has been claimed by feelings*) » (Gussow⁴², dans Sobel, 1993, p. 159, trad. lib.). Pour Gussow, « la catalyse qui

⁴² David Sobel cite ici Gussow, A. 1972. *A Sense of Place: The Artist and the American Land*. San Francisco : Friends of the Earth.

permet de convertir une localisation physique en un lieu est le processus de l'expérience en profondeur (*the process of experiencing deeply*) (Gussow, dans Sobel, 1993, p. 159, trad. lib.). Sobel d'ajouter alors, dans la foulée de la liaison avec la matrice terre durant l'enfance, « faire l'expérience en profondeur d'un lieu c'est se lier à un lieu » et « les racines de la notion adulte du sens du lieu sont établies durant l'enfance » (1993, p. 159, trad. lib.). Pour Sobel, « ressentir le sens du lieu durant la vie adulte amène un engagement à préserver l'intégrité des communautés où nous vivons » (1993, p. 160, trad. lib.).

Dans la vision de Sobel, des adultes épanouis protégeront le milieu et la nature et alors les enfants pourront plus facilement s'y lier. Le monde dans lequel nous vivons n'est souvent pas celui-là et Sobel, dans sa perspective qu'on peut qualifier « d'éducentrique » (Legendre, 1995), veut que l'école puisse contribuer au développement de l'enfant tel que lui l'envisage, c'est-à-dire se lier à la matrice terre. En ce sens, l'école isolera un peu les enfants des aspects les plus violents et menaçants de la crise environnementale pendant un certain temps.

7.9 Synthèse et appréciation critique

La figure 7.2 présente une synthèse des éléments marquants de la thèse de Sobel représentés à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

David Sobel admet s'inspirer d'une théorie du développement qui peut être controversée. Cette thèse de Joseph Chilton Pearce (1977/1992) a été analysée sommairement durant les premières étapes du processus de rédaction de ce mémoire. Tous les extraits associés aux différents items de la grille ont été repérés. La raison pour laquelle c'est la thèse de Sobel qui a été retenue plutôt que celle de Pearce repose essentiellement sur l'application pédagogique que fait Sobel de cette thèse alors que Pearce se limite à la développer et à l'exposer pour chacune des matrices.



Figure 7.2 Les éléments marquants de la thèse de David Sobel (1998, 1995, 1993) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

Sobel cherche explicitement à comprendre l'importance des relations avec l'environnement dans l'éducation et dans le développement. Pearce, très fortement inspiré des travaux de Piaget, dont il admet cependant faire une utilisation très libre, notamment en ce qui a trait aux notions d'assimilation et d'accommodation dans les schèmes, avance un modèle de développement de la pensée allant du concret vers l'abstrait. Cependant, ce qui est le plus controversé dans cette thèse est que la relation entre l'enfant et la matrice est à double sens. Ainsi, pour Pearce, les relations entre le fœtus et l'utérus ainsi que celles entre l'enfant et la mère, en sont de perceptions et d'ajustements mutuels où chacun perçoit l'autre et s'y ajuste. Il s'agit d'une interaction dynamique où chacun perçoit l'autre et y répond. En ce qui a trait aux relations à la terre, Pearce envisage le même processus où l'enfant perçoit des processus de la terre (incluant par exemple les champs électromagnétiques) et peut les manipuler (télékinésie, télépathie). Le développement de la capacité d'abstraction pointe chez Pearce vers une conception d'êtres essentiellement spirituels, d'où cette dernière matrice, au terme du développement, qui est celle de l'esprit, c'est-à-dire du passage du concret vers l'abstraction pure. Notons que Pearce n'utilise pas l'expression « matrice mère/famille » mais bien « matrice mère » (*mother matrix*). De plus, pour Pearce, « les matrices sont essentiellement de nature féminine » (Pearce, 1977/1992, p. 16). Autre élément important chez Pearce, le jeu est pour lui un attribut fondamental des enfants, « ils sont faits pour jouer avec le monde » (*designed to play with the world*) » et « les sept premières années sont vouées exclusivement à une chose, structurer une connaissance du monde exactement tel qu'il est » (Pearce, (1977/1992, p. 142-143). S'inspirant de Piaget, Pearce évoque le jeu symbolique et le jeu d'imitation. Ces jeux, pour Pearce, sont littéralement le travail des enfants. L'enfant doit jouer avec le monde tel qu'il est, car pour Pearce, l'intelligence correspond à l'interaction. Le « travail » de l'enfance est de structurer, par le jeu en interaction avec la terre, une connaissance de la terre et de ses processus.

Sobel s'approprie une partie de la théorie de Pearce qui l'aide à comprendre ce qu'il observe du comportement des enfants. On notera d'ailleurs que de nombreuses parties de la thèse de Pearce ne sont pas controversées et qu'elles ne sont pas exclusives à sa vision du développement. Par exemple, l'importance d'établir des liens de qualité entre la mère et le nourrisson ou encore cette ouverture des enfants au monde durant la période de latence, se retrouvent chez d'autres auteurs. Il en va d'ailleurs de même en ce qui concerne la question d'une ouverture plus large au cosmos et au moi durant l'adolescence.

Un trait remarquable de la thèse de Sobel est qu'elle est éducentrique, cherchant explicitement à établir des activités éducatives en cohérence avec une vision explicitée de l'ontogenèse, différenciant les enfants des adultes, d'où, chez Sobel, cette idée qu'un « curriculum environnementalement correct » (*environmentally correct*) pour faire face à une immense crise environnementale puisse être « développementalement inappropriée », entendu ici dans le même sens que le « *politically correct* ». Notons ici que Sobel ne nie pas l'importance des enjeux mais cherche à voir quel serait l'âge le plus adéquat pour les aborder.

Sobel présente une vision de l'enfant qui reconnaît ses besoins en termes de relations humaines et aussi en termes de relations avec le monde physique, avec l'environnement, avec la nature. Si Sobel reconnaît la grande importance de l'expérience des lieux spéciaux, on notera toutefois qu'il s'agit de courts moments dans la vie d'un enfant, comparativement aux nombreuses autres activités de sa vie. Il est difficile de construire un curriculum pour le primaire sur la base de telles expériences somme toute furtives. Sobel insiste à juste titre sur le caractère secret de cette activité. Par contre, il associe cette manière de se tailler une place dans le monde à celle que l'adulte doit se faire plus tard. Ici, on peut se questionner sur cette vision individualiste de la personne et ce, même si Sobel insiste sur l'engagement dans la communauté et qu'il propose des activités pour toute la classe. Nous sommes ici en présence du paradoxe américain entre l'individualisme et le communautaire tel qu'il a été décrit par Alexis de Tocqueville au XVIII^e siècle et tel qu'il se manifesterait encore aujourd'hui (Bellah *et al.*, 1985/1960).

Sobel ne table cependant pas seulement sur cette question des lieux spéciaux et il insiste sur une exploration active de l'environnement avec des approches affectives et cognitives structurées. Sobel (1997) reconnaît d'ailleurs, comme d'autres auteurs (Gaster, 1991; Louv, 1991 et Moore, 1997) que les enfants passent de moins en moins de temps à jouer dehors librement. Sobel est inquiet de ce fait et est également inquiet que l'éducation à la nature traite de milieux lointains abordés virtuellement par les ordinateurs et que l'environnement ne soit abordé qu'en tant que problème.

En termes de complétude, la thèse de Sobel ne répond pas à la critériologie de Murray (1991). Sobel accorde une grande importance aux « déterminants culturels et sociaux » quand il observe les changements des relations à l'environnement des enfants dans nos sociétés. Cette ouverture à ces « déterminants » pourrait certes permettre d'établir éventuellement des

« spécifications des effets de cohortes ». Ces changements dans les relations à l'environnement, il les analyse à l'aune d'un modèle de développement dont il explique sommairement les étapes et le « résultat final du développement », bien que Sobel n'aborde pas ce résultat final à la manière spirituelle de Pearce mais davantage en termes d'un adulte engagé dans sa communauté et qui possède un sens du lieu. Sobel traite un peu des « mécanismes en cause » lorsqu'il évoque ce qui se passe durant les étapes du développement et il traite d'ailleurs de la « signification du phénomène » pour le sujet, notamment lorsqu'il traite du sens de l'expérience du lieu spécial pour les enfants. Par contre, la thèse de Sobel n'aborde pas la question de la « cause efficiente du phénomène », non plus que celle des « mécanismes réductionnistes », d'où finalement l'absence de « formalisme déductif ».

CHAPITRE VIII

ENTRE UNE MAÎTRISE DU MONDE ET UNE IMMERSION DANS CELUI-CI, L'ENGAGEMENT : LA THÈSE HOLISTE DE DAVID HUTCHISON

David Hutchison est le plus contemporain des auteurs dont les travaux sont analysés ici. Il possède une double formation universitaire en éducation et en études environnementales. Sa thèse de doctorat traite des lieux dans une perspective éducative (Hutchison, 1999). Dans « *Growing Up Green: Education for Ecological Renewal* », Hutchison (1998) propose une vision du développement de l'enfant émanant d'une recherche théorique inspirée par les travaux d'Edith Cobb, de Roger Hart, de Robin Moore, de Joseph Chilton Pearce, de Jean Piaget, d'Harold Searles, de Paul Shepard et de David Sobel, ainsi que par ceux de Friedrich Froebel, de Maria Montessori et de Rudolf Steiner. Ce sont particulièrement les écrits de ces trois derniers, Froebel, Montessori et Steiner ainsi que ceux de Cobb et Shepard qui alimentent le modèle de développement proposé par Hutchison. D'ailleurs, l'essai de Hutchison est dédié à la mémoire de Paul Shepard.

Constatant une impasse dans le mode de vie des sociétés industrielles actuelles, Hutchison critique les conceptions qu'ont ses membres, à la fois du monde autour d'eux, de l'éducation et des enfants. Hutchison cherche à cerner une conception de l'enfant, de son développement et de pratiques éducatives associées à ces conceptions qui puissent permettre de contribuer à l'émergence d'une société qui entretienne des rapports viables avec le monde. C'est à partir de cette perspective sur l'enfance dans la société que l'auteur vise à développer

une conception fonctionnelle de l'enfant qui répond aux besoins physiques et psychosociaux des enfants, qui est congruente avec le recouvrement de relations viables avec le monde naturel, en précisant le rôle ou la place des enfants dans cette redécouverte, et finalement qui précise l'obligation morale pour les adultes de construire une vie meilleure pour les enfants. (Hutchison, 1998, p. 74, trad. lib.)

On réalise ici que Hutchison développe un modèle qui tient compte des composantes du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983) et de leurs relations. Hutchison affirme tout d'abord qu'il y a une impasse dans le mode de vie des sociétés actuelles. Cette

impasse se reflète dans une crise écologique, une crise économique et une crise de conscience. Selon Hutchison, parmi les deux voies qui s'offrent pour sortir de cette impasse, la voie « technozoïque » ou la voie « écozoïque », la seconde est la seule souhaitable, notamment parce qu'elle n'est pas centrée sur la domination de la nature. Cette impasse dans le devenir des sociétés se traduit aussi selon l'auteur dans des pratiques éducatives associées à des écoles de pensée – des philosophies éducatives. L'auteur passe en revue trois philosophies de l'éducation avec leur portée et leurs limites : la philosophie technocratique (matières scolaires de base), la philosophie progressiste (centrée sur l'enfant) et la philosophie holistique⁴³. Hutchison opte davantage pour cette dernière qui est la seule à ses yeux à pouvoir intégrer adéquatement la perspective écologique de l'auteur sur les relations à la nature. Cette impasse écologique se traduit aussi en conceptions de l'enfance et du développement humain. Hutchison cherche à mettre au jour une vision du développement humain qui soit en mesure de sortir de l'impasse et de permettre de retrouver des relations plus harmonieuses avec la nature. Enfin, l'auteur propose des éléments curriculaires et quelques pistes afin que le milieu scolaire soit davantage en mesure de contribuer à ce projet visant à recouvrer des « relations viables avec le monde naturel ».

8.1 Un modèle du développement du sujet en rapport avec l'environnement : l'engagement

En terme de vision du développement, le modèle de différenciation et d'intégration proposé par Hutchison est organisé en fonction de l'évolution de l'expression de trois modes de

⁴³ La typologie utilisée par Hutchison diffère notamment de celle utilisée par Bertrand (1998) et de celle utilisée par Bertrand et Valois (1992). Chez Hutchison, cette typologie est établie selon douze critères : 1) « but principal », 2) « années d'influence », 3) « sphères d'influence », 4) « vision du monde », 5) « vision de la nature », 6) « vision du changement social », 7) « dimensions de la conscience mises en évidence », 8) « conceptions du développement durant l'enfance », 9) « orientations curriculaires », 10) « intégration des matières », 11) « valeurs éducatives », 12) « méthodes d'évaluation » (Hutchison, 1998, p. 28-31, trad. lib.). La philosophie « progressiste », centrée sur l'enfant pour Hutchison, correspond davantage à une combinaison des « théories personnalistes » et des « théories sociales » de Bertrand ou à une combinaison du « paradigme socioculturel existentiel » et du « paradigme socioculturel de la dialectique sociale » de Bertrand et Valois. La philosophie « technocratique » de Hutchison correspond davantage à une combinaison des « théories académiques » et des « théories technologiques » de Bertrand ou au « paradigme socioculturel industriel ». Enfin, la philosophie « holistique » correspond davantage au « paradigme socioculturel symbiosynergique » et au « paradigme éducationnel inventif » de Bertrand et Valois (1992) et elle combine, dans la typologie de Bertrand (1998) des théories « spiritualistes », « personnalistes » et « sociales ».

relations au monde dans les différents stades de développement : la maîtrise, l'immersion et l'engagement. Hutchison résume ainsi son modèle.

Durant la petite enfance, l'orientation centrée sur la maîtrise précise les repères et les accomplissements sur la voie vers l'âge adulte alors que l'orientation centrée sur l'immersion est celle d'une union ou d'une identité subjective avec le monde. Émergeant durant l'enfance, l'engagement est un mode se situant entre ces deux orientations, illustrant la capacité de l'enfant à raffiner son identité personnelle, son moi, tout en préservant subtilement l'unité du moi avec le monde. (Hutchison, 1998, p. 102-103, trad. lib.)

Plus spécifiquement, le concept de maîtrise fait référence, pour Hutchison, à la capacité de « surmonter et manipuler son environnement » (1998, p. 104, trad. lib.) notamment par l'acquisition de la locomotion et de la parole. Il s'agit en fait d'agir afin de s'affirmer et de se maintenir en vie. À l'opposé de ce mode d'orientation au monde centré sur la maîtrise, se manifeste aussi selon Hutchison une orientation d'immersion dans le monde. L'auteur en traite comme une « immersion dans son milieu immédiat » (1998, p. 104, trad. lib.), où se vit alors une « intimité entre moi et le monde au-delà de ma frontière corporelle » (1998, p. 105, trad. lib.). Dans ces circonstances et lors de tels moments, « le moi est incorporé dans le monde » (1998, p. 105, trad. lib.) et il y un « enchantement » et une absorption dans le monde par les sens. Pour Hutchison, « le petit enfant entre profondément dans les structures de son monde et laisse le monde entrer profondément en lui » (1998, p. 105, trad. lib.). L'auteur fait référence ici à la notion de « participation mystique » de Jung ou encore à celle d'une « qualité magique » où le petit enfant « ne se reconnaît pas totalement distinct et séparé du monde, non plus que fonctionnellement autonome » (1998, p. 105, trad. lib.).

Dans le modèle proposé par Hutchison illustré à la figure 8.1, l'arrivée de l'enfance, vers l'âge de six ans, est signalée par la perte des dents de la première dentition, soit la chute des dents de lait. L'enfance introduit des changements importants où l'enfant doit intégrer ces deux modes de relation que sont la maîtrise et l'immersion.

En effet, à cause de la maîtrise de la mobilité et du langage ainsi qu'à cause de l'émergence d'un sens embryonnaire d'un moi séparé du monde, soit l'émergence du « je », le besoin de maîtriser le monde n'est plus aussi important et radical qu'auparavant. De plus, pour les mêmes raisons, l'enfant ne peut plus se fondre autant dans le monde. L'enfant ne peut donc plus vivre alternativement ces deux modes d'orientation opposés et contradictoires.

Les grandes capacités langagières de l'enfant vers l'âge de six ans sont en lien avec trois événements déterminants qui indiquent un changement d'orientation face au monde. Premièrement, résultant d'une maturation de la notion du temps – la conscience chez l'enfant qu'il a un passé et un futur – l'enfant commence à ressentir le besoin d'une histoire

personnelle. Deuxièmement, la maîtrise de la langue et de la locomotion, accompagnée de l'émergence de la conscience d'un moi séparé du monde, établissent la voie vers le développement de la vie culturelle de l'enfant et vers la co-construction et l'articulation d'une cosmologie fonctionnelle alors en émergence. Troisièmement, l'enfant est face à une dichotomie de modes de relation au monde, la maîtrise et l'immersion. C'est dans cette triple condition – le désir d'une histoire personnelle, celui d'une théorie de l'univers et celui d'un nouveau mode de relations au monde – que se développe nouvellement une quête de type narratif chez l'enfant. Entre la lutte pour un accomplissement biologique durant la petite enfance et un accomplissement individuel dans l'adolescence, l'enfant entre dans une entreprise constructiviste, visant non seulement à construire une cosmologie fonctionnelle de l'univers mais aussi, comme l'affirme Edith Cobb, un monde pour découvrir un Moi. (Hutchison, 1998, p. 108, trad. lib.)

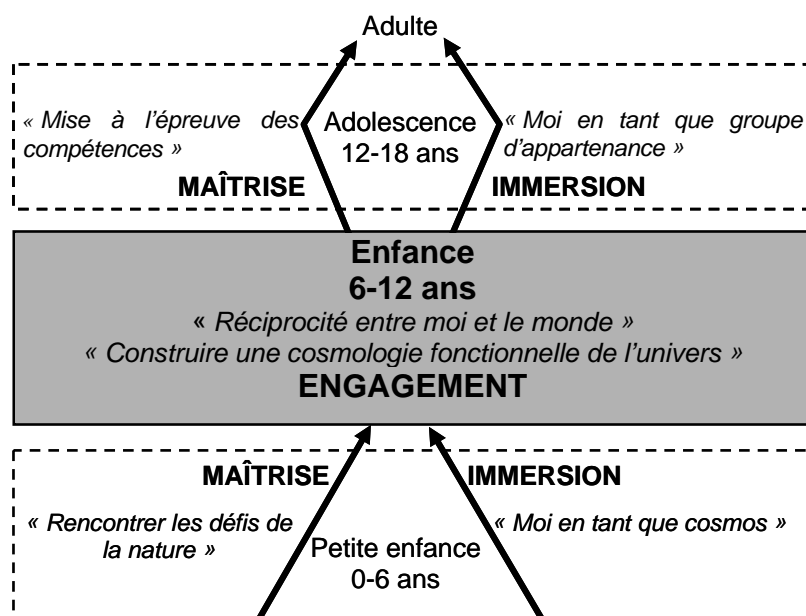


Figure 8.1 Trois modes de relation au monde et leur expression dans les différents stades de développement : la maîtrise, l'immersion et l'engagement, dans Hutchison (1998, p. 102-103, trad. lib.).

Pour Hutchison, cette intégration des modes d'orientation de la maîtrise et de l'immersion est réalisée par l'engagement de l'enfant dans le monde, notamment dans des jeux d'équilibre et de réciprocité avec le monde ainsi que par la recherche d'une cosmologie. L'engagement, apparaissant durant l'enfance, permettrait de résoudre les oppositions entre la maîtrise et l'immersion en établissant un lien de réciprocité entre l'enfant et le monde, une sorte de dialogue où il n'y aurait ni fusion ni séparation, mais une sorte de joyeuse unité.

L'unité du moi et du monde, entre l'âge de 6 et 12 ans, établit l'enfance comme période critique pour acquérir une cosmologie sensible aux questions écologiques. Les affinités de l'enfant pour le monde sont caractérisées par une sorte de rythme de concessions mutuelles

entre l'enfant et le monde l'environnant, une sorte d'engagement mutuel, une sorte de réciprocité entre le moi, la nature, le monde physique et le monde culturel où vit l'enfant. Durant l'enfance, il y a une volonté clairement exprimée par l'enfant d'exercer de nouveaux modes de pensée, de rechercher la cause des choses et d'établir une histoire personnelle de sa vie. L'enfance table sur les importantes capacités de perception de l'enfant et raffine ainsi le concept du moi – non en l'isolant du monde – mais en relation avec les capacités du monde à nourrir et par la diversité des expériences qu'il fournit. (Hutchison, 1998, p. 101-102, trad. lib.)

Hutchison caractérise ainsi cette période d'engagement où

l'enfant qui examine l'univers est dans une véritable recherche de sens et de but dans le monde de la nature et dans les univers physiques et culturels où il vit [...]. En tant que période d'exubérance juvénile et d'aventures espiègles, l'enfance émerge comme une réponse festive aux nouvelles capacités de l'enfant en termes de locomotion, d'équilibre, de force et d'endurance. Chacune de ces capacités est mise à l'épreuve dans des jeux en courant, en sautant, en grimpant et en gardant l'équilibre, en vue d'expérimenter ses limites et de tester ses capacités face à la nature et à ses lois. (Hutchison, 1998, p. 107, trad. lib.)

Hutchison accorde une importance à la fois littérale et métaphorique à cette question de l'équilibre en tant qu'élément intégrateur de la maîtrise et de l'immersion. Notons que David Hutchison utilise ici cette notion d'équilibre sans avoir recours à Piaget chez qui la notion d'équilibration est pourtant un concept intégrateur du développement.

Les jeux d'équilibre agissent en tant qu'épreuves des capacités physiques mais l'équilibre est aussi significatif en tant que métaphore guidant l'enfant dans sa recherche de sens, de réciprocité, de continuité et de forme dans le monde de la nature, dans le monde physique, dans le monde culturel et dans le monde moral entourant l'enfant. (Hutchison, 1998, p. 107, trad. lib.)

C'est notamment dans l'orientation sur le mode de l'immersion qu'on constate, selon l'auteur, les différences les plus importantes entre une fusion avec le monde durant la petite enfance – « moi en tant que cosmos » – et une fusion dans les groupes sociaux à l'adolescence – « moi en tant que groupe d'appartenance ». Voici comment Hutchison traite du passage entre la petite enfance et l'enfance.

De manière générale, durant la petite enfance, les questions du sens et du but équivalent à la satisfaction des besoins d'appartenance et de sécurité personnelle de l'enfant dans ses interactions avec son milieu immédiat. Cependant, à partir de l'enfance, apparaît une nouvelle qualité sémantique à la construction du monde de l'enfant alors qu'il cherche la qualité essentielle et la signification derrière les objets et les événements qu'il prenait pour acquis durant la petite enfance. Durant cette période, le langage constitue une activité organisatrice fondamentale du monde de l'enfance et le langage fournit les fondements pour les manipulations symboliques du monde des significations intérieures, subjectives et celles extérieures, intersubjectives. (Hutchison, 1998, p. 107, trad. lib.)

Lors du passage de l'enfance à l'adolescence, passage marqué par la puberté selon Hutchison, la personne s'ouvre à de nouvelles réalités plus dures et cherche à s'affirmer encore davantage. S'ensuit un profond changement d'orientation face au monde et aux adultes.

Avec la fin de l'enfance, surgit profondément du pré-adolescent le besoin de soutenir une pensée indépendante et de tenir une place bien à soi dans le monde, une place définie selon les propres termes de l'adolescent. L'arrivée de l'adolescence est marquée par une discontinuité grandissante entre les désirs du Moi, les adultes responsables de l'adolescent et le vaste monde, discontinuité à laquelle correspond une prise de conscience existentielle des forces plus sombres et violentes à l'œuvre dans l'ensemble de l'univers. (Hutchison, 1998, p. 108, trad. lib.)

8.2 Le sujet : un être socialement construit

David Hutchison propose un « modèle compréhensif de la cosmologie de l'enfance » (1998, p. 69, trad. lib.) avec trois pôles plus « extrinsèques » à l'enfant et trois pôles plus « intrinsèques ». Les facteurs externes sont « les contextes sociaux et historiques », « la conception de l'enfant et celle de son rôle ainsi que les théories du développement » et finalement « les façons d'élever les enfants et les processus de socialisation » (1998, p. 70-71, trad. lib.). En ce qui a trait aux forces émanant davantage des enfants eux-mêmes, Hutchison (1998, p. 72-73) insiste sur la « croissance et le développement », les effets des « groupes de pairs » et de la « culture des pairs », sorte d'équivalent à la « société enfantine » (Papalia et Olds, 1989, p. 287-288) et finalement la « vie intérieure » de l'enfant dans ses dimensions « cognitive et affective /spirituelle ».

Ainsi, pour Hutchison, la conception de l'enfant dans la société n'est pas statique et il propose ici une conception du sujet à partir de cinq principes empruntés aux travaux de Allison James et Alan Prout⁴⁴ (1990) : « l'enfance est une construction sociale », « l'enfance est une variable de l'analyse sociale et elle ne peut être entièrement séparée d'autres variables », « les relations sociales des enfants et leur culture méritent d'être étudiées en soi, indépendamment des préoccupations et des perspectives des adultes », « il faut concevoir les enfants comme agents actifs dans la construction de leur vie sociale et dans celle de ceux autour d'eux dans la société où ils vivent », « la proclamation d'un nouveau paradigme de sociologie de l'enfant invite aussi à s'engager dans un processus de reconstruction de l'enfance dans la société » (Hutchison, 1998, p. 61-62, trad. lib.).

⁴⁴ James, A. et A. Prout. 1990. « Introduction ». Dans A. James et A. Prout (dir. publ.). *Constructing and Reconstructing Childhood : Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Falmer Press.

Plus précisément pour les 6 à 12 ans, Hutchison évoque quatre « nouvelles capacités et potentialités » qui les démarquent des années de la petite enfance : 1) « s’efforcer pour être indépendant et découvrir son identité », 2) « pratiquer de nouvelles capacités de cognition », 3) « établir des relations d’amitiés avec des pairs; apprendre à satisfaire des besoins psychologiques dans le contexte de la vie de groupe » et 4) « rechercher une signification et un but dans le monde de la nature ainsi que dans les mondes physique et culturel environnant l’enfant » (Hutchison, 1998, p. 82-83, trad. lib.).

8.3 L’objet : apprendre une cosmologie harmonieuse de l’univers

Pour Hutchison, le principal objectif est celui de la construction d’une cosmologie cohérente qui puisse permettre à l’enfant d’intégrer harmonieusement la nature, le monde physique et le monde culturel. Pour cet auteur, « l’enfant est à la recherche d’une cosmologie fonctionnelle et la tâche fondamentale de l’enfance est d’articuler les bases d’une telle cosmologie » (Hutchison, 1998, p. 107, trad. lib.) et il constate le « rôle pivot joué par le monde naturel, par les histoires, par le rythme et par les lieux pour soutenir l’émergence d’une cosmologie » (1998, p. 101, trad. lib.).

Tel que mentionné auparavant, les notions d’équilibre et de cohérence jouent ici des rôles importants dans la construction de cette cosmologie. L’auteur propose d’ailleurs de rendre disponibles dans la classe des matériaux naturels, d’étudier l’esprit des lieux ou le « *genius loci* » dans ses dimensions naturelles et culturelles, de jardiner, d’étudier les formes de la nature, de prendre connaissance d’une histoire de l’univers et finalement, de s’approprier certains éléments de contenu mis de l’avant par le « Institute for Earth Education » de Steve Van Matre⁴⁵ : flux d’énergie dans les systèmes vivants (photosynthèse et chaînes alimentaires), les cycles de la matière (sol, eau et air), les interrelations du vivant (niches, communautés, habitats et écosystèmes) et les changements de formes (évolution).

De tels objectifs se démarquent clairement de ceux que l’auteur envisage pour les adolescents, bien qu’il identifie une continuité entre les deux. Ainsi, pour les adolescents,

Nous pourrions commencer en amenant au premier plan les compréhensions spécifiques et les valeurs qui ont été implicitement nourries durant l’enfance – notions de base en rapport avec l’interdépendance des humains avec le monde naturel, avec les processus écologiques

⁴⁵ Van Matre, S. 1990. *Earth Education: A New Beginning*. Warrenville, Illinois : The Institute for Earth Education.

et les processus de vie et un profond respect pour l'intégrité de l'ensemble de la communauté terrestre. Nous pouvons alors aider les jeunes gens à appliquer ces compréhensions et ces valeurs aux problèmes écologiques et sociaux contemporains auxquels font face des communautés autour du monde. En reconnaissant les multiples facettes qui constituent l'essence des défis environnementaux, nous pouvons explorer avec les étudiants les dimensions écologiques, économiques, culturelles et autres de l'enjeu écologique, évaluer les répercussions globales et locales des changements environnementaux rapides et établir des liens avec d'autres enjeux sociaux incluant les questions de paix et de justice sociale, de droits humains et de développement, et des préoccupations en rapport avec la pauvreté et la violence. (Hutchison, 1998, p. 148, trad. lib.)

8.4 Les liens sujet-objet : l'engagement et l'équilibre

Les mots clefs qui illustrent la thèse de Hutchison seraient l'équilibre, l'harmonie, l'intégration, l'engagement et la cohérence entre le monde naturel, le monde physique et le monde culturel conduisant à la construction dans une cosmologie fonctionnelle de l'univers et ce travail se ferait via « l'étude des lieux, des formes, des histoires et de l'alphabétisation écologique » (1998, p. 160, trad. lib.). Dans cette mise en relation des enfants et de l'environnement, Hutchison fait une distinction importante entre l'enfance et l'adolescence. Cette distinction introduit d'ailleurs des considérations sur le rôle de l'agent dans cette relation.

La notion d'une période protégée de développement durant la petite enfance et l'enfance soulève des questions importantes sur la menace possible et non intentionnelle pouvant compromettre la sécurité des enfants lorsque des éducateurs tentent d'aborder les aspects les plus violents de la crise environnementale ou d'autres crises. [...] une focalisation sur les aspects les plus violents de la crise environnementale est peut-être plus congruente avec les tâches du développement de l'adolescence mais elle va à l'encontre des tâches de développement de la petite enfance et de l'enfance, nommément celles d'établir une relation initiale avec le monde et d'articuler une cosmologie fonctionnelle de l'univers. (Hutchison, 1998, p. 160, trad. lib.)

Durant l'enfance, l'emphasis est placée sur une intégration des modes d'orientation de la maîtrise et de l'immersion par une orientation d'engagement qui se résume par la notion de l'équilibre et de la réciprocité entre soi et le monde.

8.5 L'agent : adulte protecteur, « *caregiver* »

Hutchison identifie les parents, les frères et sœurs plus âgés, les autres membres de la famille et les enseignants comme agents supportant l'enfant. Ils sont parfois simplement nommés les adultes ou l'adulte soignant ou l'adulte préoccupé (*caring adult*).

8.6 Les liens agent-sujet : supporter, soigner, témoigner, défendre et protéger

Dans la thèse de David Hutchison, les adultes ont un rôle crucial à jouer, d'une part, afin de supporter directement les enfants et, d'autre part, afin de garantir un milieu de vie adéquat aux nécessités du développement. Les agents doivent « supporter et prodiguer soins et attention » aux enfants. Ils doivent être des « témoins éclairés » capables d'accueillir ce que vit l'enfant et ils doivent être des « défenseurs proactifs » des enfants (Hutchison, 1998, p. 121, trad. lib.).

L'argument principal du livre est que la recherche par l'enfant d'une cosmologie fonctionnelle de l'univers offre une occasion unique de changer le cours de l'histoire humaine et de la Terre [...]. Elle dépend de la capacité des adultes à fournir à l'enfant, le cadeau du temps (*gift of time*) – une période protégée de 10 ou 12 ans et plus à la suite de la naissance – où il sera capable de devenir chez lui dans le monde, de développer une relation écologiquement informée avec la communauté terrestre et de construire une cosmologie fonctionnelle de l'univers. [...] Les adultes doivent supporter et prodiguer des soins aux jeunes. (Hutchison, 1998, p. 123, trad. lib.)

8.7 Les liens agent-objet : l'impératif écologique

Hutchison affirme que le rétablissement de la capacité à percevoir les liens existant entre les êtres humains et le monde naturel est une tâche primordiale et qu'elle implique l'ensemble de la communauté. L'auteur ne traite pas directement des changements que les adultes doivent apporter dans leurs rapports à l'environnement à l'intérieur de la dynamique du développement de l'enfant. Son choix est celui d'une voie « écozoïque », une voie qui « forge de nouvelles relations à la nature et à la planète en reconnaissant l'interdépendance avec la nature » et « une voie qui met un frein aux impacts destructeurs sur les systèmes biologiques de la planète » (Hutchison, 1998, p. 3, trad. lib.). Cette voie implique de modifier les notions linéaires de temps et de progrès vers une vision davantage cyclique. Cette voie implique aussi de pouvoir aborder le monde autrement que par les approches « réductionnistes, fragmentaires et compartimentées » ainsi que par la capacité de voir la nature autrement que comme une « ressource exploitable » (1998, p. 17-19, trad. lib.). Pour Hutchison, il faut notamment pouvoir passer d'une vision anthropocentrique à une vision biocentrique et ce, autant en termes de vision du monde qu'en termes de développement de l'enfant et même en termes d'éducation (1998, p. 153).

8.8 Le milieu : cohérence avec l'impératif écologique

Selon Hutchison, des remaniements importants sont à faire pour que l'école soit en mesure d'être congruente avec le renouveau écologique que l'auteur identifie comme un impératif. Ces changements doivent s'opérer au niveau des infrastructures, soit l'école et son environnement, au niveau idéologique, via des réformes curriculaires et finalement au niveau des méthodes d'enseignement.

8.9 Synthèse et appréciation critique

La figure 8.2 synthétise les propos de David Hutchison et les situe dans les composantes et les relations du modèle de la situation éducative.

Un trait important de la thèse de David Hutchison est qu'elle s'inscrit d'emblée dans une perspective éducationnelle et qu'en plus, elle propose une vue d'ensemble cherchant à harmoniser les considérations sur le développement du sujet, les relations avec un objet de type environnemental, le rôle des agents et celui du milieu. Cette visée d'intégralité et d'intégration, cet holisme, visant une grande cohérence entre les diverses composantes du modèle développé, sont porteurs. Cependant, cette ambition est difficile à satisfaire dans sa totalité. Ainsi, en ce qui a trait à l'ontogenèse, le concept d'engagement en tant que voie d'intégration des modes de relation centrés sur la maîtrise et sur l'immersion est éclairant. Cependant, alors que l'immersion et la maîtrise sont généralement assez bien définies, à la fois dans la petite enfance et dans l'adolescence, le concept d'engagement n'est pas précisé d'une manière aussi claire et convaincante. Étant donné que Hutchison ne précise pas les termes d'une relation adulte avec l'environnement et son émergence des stades antérieurs, il est plus difficile d'apprécier pleinement cette notion d'engagement par les jeux mettant en œuvre « l'équilibre », le « rythme », les « histoires » et « l'étude des lieux » afin de construire une cosmologie. Cette remarque vaut d'autant plus qu'en associant trop intimement et exclusivement l'engagement à l'enfance, on peut laisser croire que ce mode de relation serait unique à ce stade d'où les adultes devraient s'extraire. Il y a donc ici le danger de faire comme si l'engagement dans des rapports d'équilibre avec la nature correspondait seulement à l'enfance et que les adultes n'avaient plus à se préoccuper d'établir de tels rapports.

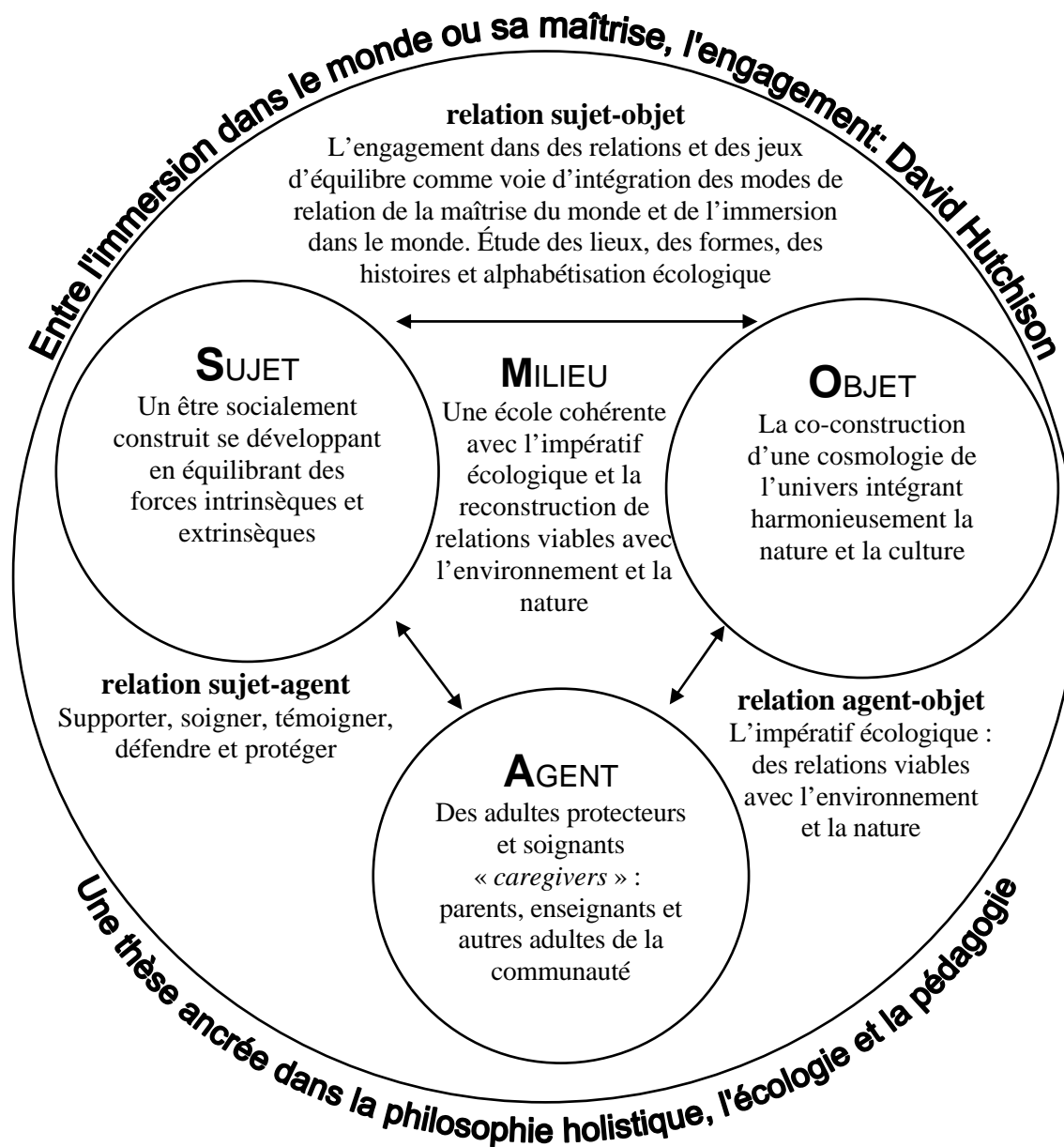


Figure 8.2 Les éléments marquants de la thèse de David Hutchison (1998) à l'intérieur du modèle de la situation éducative.

La valorisation de l'étude de la nature et de l'écologie ainsi que l'intérêt démontré par Hutchison à ce qu'il y ait une cohérence entre ces savoirs et le milieu, constituent des éléments notoires de la thèse de l'auteur. Dans cette optique de cohérence, Hutchison différencie assez judicieusement des objectifs plus spécifiques associés aux caractéristiques du développement de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence.

En ce qui a trait au rôle des agents, Hutchison reconnaît l'existence d'une différence claire entre les enfants et les agents et il assigne à ces derniers un rôle précis à la fois en ce qui a trait aux relations d'aide directe avec les enfants et les relations indirectes, soit celles d'établir des relations viables avec la nature. Par contre, tout comme le souligne Wessel (1999) dans sa critique des travaux de David Hutchison, les suggestions pratiques en termes d'activités et de pédagogie ne sont pas aussi détaillées qu'on pourrait le souhaiter, surtout pour des praticiens en éducation auprès des enfants.

En ce qui a trait à la critériologie de complétude des théories du développement formulée par Murray (1991), la thèse de Hutchison est caractérisée par une attention aux « déterminants culturels et sociaux » du développement tels qu'envisagés par l'auteur, par une attention à « la signification du phénomène », notamment aux différents stades, par exemple, le sens de la recherche d'équilibre en période de latence, ainsi que par une attention à identifier les « mécanismes en cause », par exemple, avec les effets de l'acquisition de la marche et de la parole sur les modes de relation de la maîtrise et de l'immersion. Cette remarque vaut aussi pour ce qui est d'identifier la « forme ou la structure du phénomène » où Hutchison cherche à associer les stades de développement de son modèle à certains autres traits du développement. Tel que mentionné précédemment, Hutchison ne précise cependant pas le « résultat final du développement » non plus qu'il ne traite de la « cause efficiente », des « mécanismes réductionnistes » ou encore d'un « formalisme déductif ». Notons enfin que Hutchison n'aborde pas les questions des « effets de cohortes » mais que son modèle pourrait éventuellement en spécifier, notamment via les influences des déterminants culturels et sociaux des rapports à l'environnement. On peut ainsi conclure que le modèle proposé par Hutchison ne répond pas entièrement à une critériologie de complétude des théories du développement.

TROISIÈME PARTIE
SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Cette troisième partie du mémoire présente une synthèse de l'ensemble des écrits analysés ainsi qu'une discussion autour des enjeux soulevés par cette synthèse. Elle est complétée par la présentation de quelques fondements d'un prototype sur les liens entre l'éco-ontogenèse et l'éducation relative à l'environnement.

Le premier chapitre vise à dégager un premier niveau de synthèse assez général. Il comprend trois sections. La première section identifie les ancrages disciplinaires servant à l'argumentation des auteurs. La seconde section caractérise la vision de l'éducation qui se dégage des écrits étudiés. La troisième section synthétise sommairement les modèles de développement proposés par chaque auteur et présente une discussion sur leur complétude.

Les sept chapitres suivants correspondent à une synthèse organisée en fonction de chacune des composantes et des relations de la situation éducative proposée par le SOMA de Legendre (1983, 1993) : 1) sujet, 2) objet, 3) lien sujet-objet, 4) agent, 5) lien agent-sujet, 6) lien agent-objet, 7) milieu. Chacun de ces sept chapitres est organisé de manière similaire. Il débute par une présentation du motif général qui se dégage de la comparaison des différentes thèses. Dans les cas où les thèses s'attardent plus longuement à distinguer les caractéristiques entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence, le chapitre présente un tableau avec des extraits de chacune des thèses selon ces périodes. Ces tableaux sont ainsi présentés dans trois chapitres, celui portant sur le sujet, celui portant sur l'objet et celui portant sur les liens sujet-objet. C'est en effet pour ces trois aspects du SOMA que les thèses présentent le plus de contenu et le plus de nuances. La suite de chaque chapitre est faite de discussions sur certains enjeux importants soulevés par les thèses au regard d'une éducation relative à l'environnement qui tienne compte du rapport à l'environnement et à la nature dans l'ontogenèse. Il émerge de ces discussions certaines propositions ainsi que certaines questions.

Enfin, le dernier chapitre « Éco-ontogenèse et éducation relative à l'environnement : les fondements d'un prototype » est constitué à partir des discussions résultant de l'analyse de chaque thèse ainsi qu'à partir des discussions de la synthèse. Il propose des fondements pour un prototype qui devra être discuté, validé au-delà de sa cohérence interne et possiblement, révisé et enrichi.

C'est plus particulièrement dans cette partie du mémoire que la critériologie de la recherche théorique proposée par Gohier (1998) oriente la rédaction. Il s'agit non seulement d'identifier

les éléments de convergence et de divergence entre les thèses mais de produire des énoncés théoriques pour l'éducation relative à l'environnement à partir de considérations sur l'ontogenèse. Les énoncés visent à être « pertinents » pour cette éducation, « heuristiquement féconds » tout en cherchant à demeurer « cohérents ». Ils sont développés à partir d'une argumentation qui se veut « rhétoriquement efficace », « logiquement solide » et « dialectiquement transparente » en souhaitant que « l'exposition des présupposés épistémologiques et théoriques » soit claire. L'objet de ce mémoire est vaste comme le laisse deviner le SOMA et comme l'est également la question de l'ontogenèse. Il y a donc une forte tension entre une volonté de « complétude » et une exigence de « limitation ».

Il y a dans cette partie du mémoire une dizaine de ces discussions plus importantes qui peuvent au premier abord ressembler à de trop longues digressions. Elles visent néanmoins à produire des énoncés répondant à la critériologie de la recherche théorique. Dans chaque cas, la visée est d'être le plus explicite possible sur des enjeux plus importants qui sont apparus dans le cours de ce projet de recherche. Ces dix plus importantes discussions autour du modèle du SOMA sont les suivantes :

En ce qui concerne l'**objet** :

- 1) Pourquoi opérer sur un objet nature?

En ce qui concerne le **lien sujet-objet** :

- 2) Le dilemme entre le jeu et le travail;
- 3) L'identification par dissociation des notions, d'une configuration aliénante et d'une configuration d'appartenance.

En ce qui concerne le lien **agent-sujet** :

- 4) La communication, au sujet, de l'anxiété ressentie par l'agent face à l'environnement et à la nature;
- 5) Les liens entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux;
- 6) Les styles d'enseignement, au-delà d'un modèle managerial centré sur un axe entre la liberté et la contrainte;
- 7) Les limites de l'approche par projet;
- 8) Le moratoire adolescent et le mentorat : l'exemple « *Outward Bound* » comme tentative de réparer une ontogenèse amputée;
- 9) Les enjeux associés à l'inévitable médiation par le langage.

En ce qui concerne le lien **agent-objet** :

- 10) L'importance de la formation, notamment pour explorer la diversité des conceptions de l'environnement et de la nature et celles les plus appropriées aux divers moments de l'ontogenèse.

CHAPITRE IX

VISIONS DE L'EDUCATION ET DE L'ONTOGENESE

9.1 Ancrages disciplinaires de l'argumentation : avant tout la psychologie

L'examen de la formation de chacun des auteurs dont les écrits sont analysés, l'analyse du choix des autres auteurs auxquels ils font référence ainsi que l'analyse des écoles de pensée associées à ces références, permettent de réaliser un premier niveau sommaire de synthèse.

Rappelons qu'en termes de formation, nous sommes en présence d'un psychanalyste (Searles), d'un chercheur en sciences de la vie dans une optique interdisciplinaire combinant écologie, zoologie, histoire américaine et histoire de l'art (Shepard), d'une psychologue (Chawla) et de deux chercheurs en sciences de l'éducation (Sobel et Hutchison). L'analyse respective de chaque thèse, présentée dans la deuxième partie de ce mémoire, révèle ses principaux ancrages. La thèse de Searles est ancrée dans la psychanalyse et la psychologie piagétienne. La thèse de Shepard est ancrée dans la biologie, l'écologie, l'anthropologie, l'histoire et la psychologie. La thèse de Chawla est ancrée dans la psychologie du développement et la psychologie de l'environnement. La thèse de Sobel est ancrée dans la psychologie du développement et dans l'enseignement primaire. Finalement, la thèse de Hutchison est ancrée dans la philosophie holistique, l'écologie et la pédagogie. Ce sont donc nettement les considérations psychologiques qui dominent; elles occupent une place importante chez Searles, Shepard, Chawla et Sobel et elles sont aussi présentes chez Hutchison. Les aspects biologiques et écologiques sont plus importants pour deux auteurs, Shepard et Hutchison, chez qui ces dimensions font aussi partie de leur formation, alors que les questions de l'enseignement et de l'éducation sont importantes seulement chez les deux auteurs étroitement associés aux sciences de l'éducation, Sobel et Hutchison.

L'analyse sommaire des auteurs auxquels font référence les écrits du corpus permet de cerner les domaines du développement qui sont abordés. Le tableau 9.1 présente les auteurs cités chez plus d'un des cinq auteurs étudiés dans le corpus. Outre les auteurs importants soutenant l'argumentation dans chaque thèse analysée et qui sont présentés au début de chaque chapitre de la deuxième partie de ce mémoire, la présentation des auteurs cités dans plusieurs des

Tableau 9.1 Auteurs cités dans plus d'un des écrits du corpus

En gras et souligné, les références à la psychologie.

En gras, les auteurs du corpus cités par les autres auteurs du corpus.

X : place importante dans la thèse. x : place secondaire dans la thèse.

Cité dans les écrits du corpus	Auteurs	Formation et domaine	Searles	Shepard	Chawla	Sobel	Hutchison
Chez 4 auteurs et +	COBB, Edith	Travailleuse sociale : biologie du développement		x	x	X	X
	FREUD, Sigmund	<u>Psychanalyste</u> : développement affectif	X	x	X	x	x
	PEARCE, Joseph Chilton	Enseignant: développement cognitif		X	x	X	x
	PIAGET, Jean	Biologiste et <u>psychologue</u> : développement cognitif	X	x		X	x
Chez 3 auteurs	ERIKSON, Erik	<u>Psychanalyste</u> : développement psychosocial	X	X	X		
	HART, Roger	Géographe : <u>psychologie</u> de l'environnement			X	X	x
	SEARLES, Harold	<u>Psychanalyste</u>	–	X	X		x
Chez 2 auteurs	CARSON, Rachel	Océanographe	X				x
	CHAWLA, Louise	<u>Psychologue</u>			–	X	x
	COLLIER, John	Anthropologue, travailleur social : affaires indiennes	x	X			
	COOPER MARCUS, Clare	<u>Psychologie</u> de l'environnement			X	X	
	DE MAUSE, Lloyd	Perspective <u>psychohistorique</u> sur l'enfance		x			x
	FROMM, Erich	<u>Psychiatre</u> et sociologue	X	X			
	GESELL, Arnold	<u>Psychologue</u>	x	x			
	JACOBSON, Edith	<u>Psychanalyste</u>	X	x			
	KAGAN, Jerome	<u>Psychologue</u> : développement affectif		X	x		
	MEAD, Margaret	Anthropologue	x				x
	MOORE, Robin	Architecture et aménagement urbain			X		x
	SHEPARD, Paul	Zoologie, écologie : études interdisciplinaires		–	x		X
	SOBEL, David	Sciences de l'éducation			x	–	x

thèses peut indiquer une certaine convergence entre les thèses. Cobb, Freud, Pearce et Piaget se retrouvent dans au moins quatre thèses du corpus, ce qui indique une certaine importance accordée au développement dans les domaines cognitif et affectif. Erikson, Hart et Searles sont présents dans trois thèses, renforçant cette emphase sur les aspects affectifs ainsi que sur les aspect psychosociaux. Notons aussi que parmi les sept auteurs qui se retrouvent dans trois thèses ou plus, cinq ont une forte orientation psychologique : Erikson, Hart, Freud, Piaget et Searles. Au total, ce sont plus de la moitié de ces auteurs cités dans plus d'un écrit du corpus qui ont une forte orientation psychologique (12/20). Notons aussi que quatre auteurs cités abordent de manière importante les questions biologiques et écologiques, soit Cobb, Piaget, Carson et Shepard et ceci, sans compter l'importance accordée à la biologie du développement chez Freud et Gesell.

En combinant le domaine de formation des auteurs du corpus, la synthèse des ancrages théoriques de leur thèse et l'analyse des formations et domaines des auteurs cités dans plusieurs thèses, il est possible de dégager une première synthèse laissant poindre, en termes de fondements disciplinaires, des lignes de force ainsi que des omissions.

La première tendance forte est nettement psychologique, avec un certain accent sur le courant de la psychanalyse. La seconde tendance forte comprend les influences de la biologie et de l'écologie ainsi que celles des sciences de l'éducation. Il est cependant difficile de départager le poids relatif de chacun. En effet, si deux des auteurs du corpus ont des formations en éducation (Sobel et Hutchison), deux ont aussi des formations associées à la biologie et à l'écologie (Shepard et Hutchison). En ce qui a trait aux références, celles à l'écologie et à la biologie sont relativement importantes. Une troisième ligne de force moins importante fait appel à l'anthropologie et à l'histoire. On retrouve plus nettement des préoccupations anthropologiques chez Searles et Shepard alors que la perspective historique se retrouve chez Shepard et chez Hutchison. Enfin, une quatrième ligne de force, d'une ampleur nettement inférieure, est associée à la philosophie de l'éducation. On retrouve cette préoccupation uniquement chez Hutchison. Dans un ordre décroissant d'importance, les fondements sont ainsi : psychologiques, biologiques, éducatifs, anthropologiques, historiques et philosophiques.

En termes de fondements de l'éducation, on peut noter, à partir des catégories de « l'index des domaines de références scientifiques des publications » produit par l'Association

québécoise des doyens et des directeurs pour l'avancement des études et de la recherche en éducation (ADEREQ), la quasi-absence, dans les thèses analysées, de la sociologie, de la politique, de l'économique ainsi que la faible emphase sur la philosophie et l'histoire de l'éducation. Parmi quatre disciplines qui semblent les plus fortement associées à l'éducation, soit la psychologie, la sociologie, la biologie et la philosophie, ce sont nettement les considérations psychologiques qui dominent, suivies des préoccupations biologiques, notamment celles associées aux déterminismes du développement. On notera toutefois que si les thèses ne traitent que très peu des dimensions sociologiques, elles sont fortement préoccupées par les effets des « déterminants socioculturels » sur le développement, notamment par le recours à « *Société aliénée et société saine* » de Fromm (1956/1971) chez Searles et Shepard. Par ailleurs, les thèses analysées n'accordent pas une importance évidente à l'influence possible des enfants sur la transformation de la société par les enfants. Cependant, elles sont très attentives aux liens entre l'ontogenèse et la société.

9.2 Une vision de l'éducation centrée sur le développement du sujet et sur la relation sujet-environnement

Trois des thèses ne sont pas directement associées au domaine de l'éducation, celles de Searles, Shepard et Chawla. Néanmoins, elles traitent toutes à leur manière « d'instruire, de socialiser et de qualifier », ce qui constitue « les trois axes » de « la mission de l'école québécoise » (MEQ, 2001, p. 3). Dans cette optique, chaque thèse est pertinente à l'éducation et il est utile de chercher à situer plus précisément chacune d'elles par rapport à des visions et à des théories de l'éducation.

En termes de « visions éducationnelles » (Legendre 1993, p. 1168) ou de « visions paradigmatiques de l'éducation » (Sauvé, 1997, p. 16) construites autour du modèle de la situation pédagogique de Legendre (1983, 1993), Sauvé, s'inspirant de la typologie de Bertrand et Valois (1992) et de celle de Ouellet⁴⁶ évoque quatre visions : « une vision humaniste, centrée sur le sujet qui apprend et qui propose le développement des multiples dimensions de la personne », « une vision culturaliste centrée, sur la transmission d'un objet d'apprentissage, le plus souvent de nature cognitive », « une vision technologique axée sur l'agent ou sur la démarche » et « une vision symbiosynergique axée sur l'interrelation

⁴⁶ Ouellet, A. 1981. *Processus de recherche – Une approche systémique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

sujet-milieu pour une construction critique de la connaissance et le développement d'un agir pertinent » (Sauvé, 1997, p. 16-17). La vision de l'éducation des cinq auteurs ne s'insère pas sans difficultés dans cette typologie. On peut, dans un premier temps, témoigner de ce qu'elles ne sont pas.

Ces thèses ne sont clairement pas technologiques, centrées « sur l'agent ou sur la démarche » et elles ne sont pas culturalistes, centrées « sur la transmission d'un objet d'apprentissage ». En rapport avec cette vision culturaliste, notons cependant que Shepard insiste sur une certaine forme de transmission par l'imitation des adultes durant l'enfance et surtout par l'initiation à l'adolescence, cette dernière consistant en fin de compte en une forme de transmission assez radicale. Par contre, cette thèse n'est pas culturaliste ou fondée sur une théorie académique au sens de la transmission de la culture actuelle et de l'instruction, de la socialisation et de la qualification des enfants dans cette culture. Au contraire, elle questionne le rapport de cette société et de cette culture avec la nature.

Ces thèses proposent toutes une certaine « vision humaniste » de l'éducation puisqu'elles sont toutes centrées sur « le développement des multiples dimensions de la personne ». Il ne faut évidemment pas s'en surprendre puisqu'elles ont été retenues pour analyse justement parce qu'elles proposaient une vision du développement humain. Cependant, elles ne sont pas strictement humanistes en ce sens qu'elles sont centrées sur les relations à l'environnement dans l'ontogenèse. Ces thèses ne sont donc pas totalement centrées sur le sujet. Là encore, il ne faut pas s'en surprendre puisque ces thèses ont été retenues pour analyse précisément pour cette raison.

Ces thèses pourraient donc être associées, en partie, à la vision symbiosynergique, « axée sur l'interrelation sujet-milieu », où le milieu, chez Sauvé, peut être vu à la fois dans sa dimension pédagogique « d'infrastructure humaine et matérielle qui constitue le contexte [...] de l'enseignement et de l'apprentissage » (Sauvé, 1997, p. 123) et dans sa dimension écologique comme un « ensemble d'environnés et de leurs environnements dans un espace-temps spécifique » (Sauvé, 1997, p. 47). Il importe cependant de noter que ces thèses sont centrées avant tout sur le développement du sujet dans ses relations avec le milieu et qu'en ce sens elles ne sont pas essentiellement symbiosynergiques, notamment en ce qui a trait à la dimension « socialement critique » que Sauvé associe à cette vision et qui n'est pas au centre des démarches éducatives pour les enfants proposées par ces thèses.

9.3 Les modèles de l'ontogenèse et leur complétude

9.3.1 Représentation synthétique des modèles de développement étudiés, des thèses analysées ainsi que d'autres modèles discutés

La figure 9.1 reprend les principaux éléments des modèles de développement des thèses analysées tels qu'ils apparaissent dans les figures dessinées par les auteurs de ces thèses. Ces éléments ont été légèrement réorganisés afin de pouvoir les faire apparaître dans une seule figure, tout en cherchant à demeurer le plus fidèle possible aux textes originaux tels qu'ils sont présentés dans les chapitres consacrés à chaque auteur. La figure 9.1 est aussi organisée pour bien faire ressortir les caractéristiques des développements de l'enfance. Notons que le modèle de Searles n'est pas présenté dans cette figure puisque cet auteur ne propose pas une représentation imagée ou graphique de sa thèse. On peut facilement lire dans cette figure les principaux éléments qui sont l'objet de la discussion détaillée de cette partie du mémoire.

Durant la petite enfance, les liens avec l'environnement, oscillant entre une fusion et une séparation, sont fortement médiatisés et influencés par les liens avec la mère et la famille.

Durant l'enfance, l'enfant s'éloigne de la famille, explore l'environnement local et se lie avec la terre, avec la nature, par des activités ludiques et des activités de construction de lieux pour lui-même et par lui-même.

Durant l'adolescence, le jeune oscille entre le monde des adultes et le monde des enfants. Il devient centré plus consciemment sur lui-même, sur des questions identitaires ainsi que sur des considérations sociales et cosmologiques.





		Paul Shepard		Louise Chawla				David Sobel	David Hutchison	
		Ontogenèse et relations à la terre		Sources de l'attachement aux lieux				Matrice où la personne se sent chez elle	Orientations au monde	
	Âge	Autonomie	Symbiose	Attraction vers l'extérieur	Attraction vers l'intérieur	Affiliations sociales	Identité personnelle		Maîtrise	Immersion
Petite enfance	1	Autonomie pré- et postnatale : sentiment d'unité		Avec des soins appropriés, liberté pour explorer l'environnement	Limitée, à proximité des parents	Fusion initiale qui donne un sens que le monde est bon	Début de l'autocontrôle, du sens du moi, menant à l'appropriation des choses	Mère/famille	Rencontrer les défis de la nature	Moi en tant que cosmos
	2	Matrice maternelle : focalisation sur le visage de la mère								
	3	Exploration de l'autonomie : inventaire des choses et de leurs constituantes 								
	4									
	5									
Enfance	6	Matrice terrestre : symbiose avec le terrain basée sur les lieux et l'histoire naturelle 		Grandes explorations locales, création de forts et de cabanes	La cour, les rues proches, une pièce ou un espace à soi	Coopération dans l'exploration, les jeux, la production, avec des pairs de même sexe	Identité déterminée par la force et l'habileté physique, la dextérité à produire des choses socialement valorisées	TERRE	ENGAGEMENT Réciprocité entre moi et le monde Construire une cosmologie fonctionnelle de l'univers	
	7									
	8									
	9									
	10									
Adolescence	11			Voyages vers des emplois, des attrait récréatifs et commerciaux éloignés	Retrait dans le privé, sa chambre, solitude	Formation de groupes mixtes	Recherche de l'identité par un déracinement affectif, oscillation entre les rôles et lieux des adultes et des enfants	Soi	 Mise à l'épreuve des compétences	 Moi en tant que groupe d'appartenance
	12									
	13	Indépendance dans la dépendance régressive transformationnelle et idiomatique : aventure extatique, essais en solo								
	14									
	15									
	16	Éco et socio parentés : saut métaphorique vers la cosmologie								
	17									

Figure 9.1 Représentation synthétique des modèles de Shepard (1982), Chawla (1992), Sobel (1993, 1995) et Hutchison (1998).

La figure 9.2 synthétise les développements dans cinq domaines différents. Les stades du développement cognitif selon Jean Piaget sont présentés. Tous les auteurs s'y réfèrent et ils y prennent tous appui, sauf Chawla. Les stades du développement psychosexuel selon Sigmund Freud sont présentés. Ils correspondent notamment à des enjeux très importants en termes affectifs et tous les auteurs s'y réfèrent. Les étapes du développement psychosocial selon Erik Erikson sont présentées. La figure 9.2 présente les termes opposés du conflit identifié par Erikson ainsi que la vertu et la compétence qui émergent de la résolution du conflit. Searles, Shepard et Chawla prennent appui sur Erikson. Enfin, sont présentées les étapes du développement moral selon Lawrence Kohlberg ainsi que les étapes de la capacité à mettre en perspective selon Robert Selman. Les auteurs des textes analysés ne font cependant pas référence aux travaux de Kohlberg et de Selman. Ces deux dernières taxonomies sont introduites dans ce tableau car elles éclairent les considérations sur les questions de moralité, d'éthique et de responsabilité en rapport avec l'environnement. Elles peuvent aider à évaluer la pertinence de certaines propositions curriculaires en fonction du développement du sujet.

À différents endroits dans cette partie du mémoire, des références sont faites à ces domaines de développement et à ces auteurs. Ainsi présentée en accompagnement des modèles de Shepard, de Chawla, de Sobel et de Hutchison, cette figure, avec les stades de développement selon Piaget, Freud, Erikson, Kohlberg et Selman, permet de dégager une certaine vue d'ensemble, de comparer les points de vue et d'appuyer une étude critique des discours et des propositions curriculaires en éducation relative à l'environnement. Ces diverses taxonomies fournissent certaines balises, toujours discutables, afin d'aider à évaluer des programmes et des propositions dont le contenu peut être en lien avec ces dimensions ou avec ces domaines du développement.

Le tableau 9.2 reprend quant à lui la synthèse de chaque thèse telle qu'elle a été réalisée en inscrivant ses traits marquants dans la figure de la situation éducative. Il s'agit d'un repère important guidant la discussion de cette partie du mémoire.

Auteurs et domaines Âge		Piaget	Freud	Erikson	Lawrence Kohlberg	Robert L. Selman
		Cognitif	Psycho-sexuel	Psychosocial	Moral	Mise en perspective
Petite enfance	1 an	Sensori-motrice	Oral	Confiance ou méfiance (énergie et <i>espoir</i>)	Préconventionnel : Punition, obéissance et récompense	Perspective égocentrique indifférenciée (3-7) ↓ Perspective subjective, différenciée : reconnaît les différences (4-9) Perspective autoréflexive ou réciproque : comment l'autre me voit (6-12) ↓ Perspective de la tierce partie : neutre (9-15) ↓ Perspective sociétale ou en profondeur (12 +) ↓
	2 ans		Anal	Autonomie ou honte et doute (autocontrôle et <i>volonté</i>)		
	3 ans	Préopératoire	Phallique	Initiative ou culpabilité (direction et <i>intention</i>)		
	4 ans					
	5 ans					
Enfance	6 ans	Opératoire concrète	Latence	Travail ou infériorité (méthode et <i>compétence</i>)	Préconventionnel : But instrumental, relativisme utilitariste (moi, mes besoins, mon ego)	
	7 ans					
	8 ans					
	9 ans					
	10 ans					
	11 ans					
Adoles-cence	12 ans	Opératoire formelle ou abstraite	Génital	Identité ou dispersion, diffusion de rôle (dévouement et <i>fidélité</i>)	Conventionnel : Bonne concordance interpersonnelle, bon garçon, bonne fille (moi, mes amis, ma famille)	
	13 ans				Conventionnel : Loi, ordre et conventions sociales (le groupe, la bande, la société)	
	14 ans					
	15 ans					
	16 ans					
	17 ans					
Jeune adulte	20 à 40 ans	Intimité ou isolement (affiliation et <i>amour</i>)	Postconventionnel: Légal, contrat social (collectivité, démocratie, grand nombre)			
Adulte	40 à 60 ans	Générativité ou stagnation (productivité et <i>sollicitude</i>)	Postconventionnel : Principes éthiques (l'humanité, l'universalité)			
Adulte vieillissant	60 ans et plus	Intégrité personnelle ou désespoir (renoncement et <i>sagesse</i>)				

Figure 9.2 Les développements dans différents domaines selon Piaget, Freud, Erikson, Kohlberg et Selman. Adapté de Berk (1998), Erikson (1950/1963, 1950/1959), Hart *et al.* (1997), Legendre (1993, 1995), Legendre-Bergeron (1980), Papalia et Olds (1978/1989).

Tableau 9.2 Synthèse de chaque thèse analysée selon les composantes et les relations de la situation éducative

	Harold Searles (1960/1986)	Paul Shepard (1982)	Louise Chawla (1999, 1998b, 1992)	David Sobel (1998, 1995, 1993)	David Hutchison (1998)
Thèse et ancrage	Le sentiment de parenté avec l'environnement non humain Une thèse ancrée dans la psychanalyse et la psychologie piagétienne	L'identité par l'altérité de la nature Une thèse ancrée dans la biologie, l'écologie, l'anthropologie, l'histoire et la psychologie	L'attachement aux lieux à la base de la sensibilité et de la responsabilité environnementale Une thèse ancrée dans la psychologie du développement et la psychologie de l'environnement	Exploration de la matrice terre et liaison avec elle Une thèse ancrée dans la psychologie du développement et dans l'enseignement primaire	Entre l'immersion dans le monde ou sa maîtrise, l'engagement Une thèse ancrée dans la philosophie holistique, l'écologie et la pédagogie
Sujet	Un individu apparenté avec le non humain dont le développement du moi intègre des pulsions (ça) et une intériorisation du milieu (surmoi)	Un animal bio-psycho-culturel apparenté à son milieu et en paix avec celui-ci	Un être psychologique et de relations, équilibrant un environnement intérieur avec un environnement extérieur	Un être psychologique et biologique relativement fragile dont le moi est en développement	Un être socialement construit se développant en équilibrant des forces intrinsèques et extrinsèques
Objet	L'apparement avec l'environnement non humain	L'identité et l'altérité de la nature et des animaux sauvages	L'attachement à la nature et aux lieux et l'expérience d'environnements « manipulables » et « abandonnés » des adultes	Une matrice terre à s'approprier expérimentalement. De la matrice mère/famille vers celle de la terre et vers celle du moi	La co-construction d'une cosmologie de l'univers intégrant harmonieusement la nature et la culture
Lien sujet-objet	À partir d'une fusion initiale, se différencier puis apprendre les liens de parenté avec ce qui est le plus différent de soi via des liens directs avec cet environnement tel qu'il existe, affranchis des distorsions par les mécanismes de défense	Exploration des similitudes et des différences entre l'être humain en société et la nature et les animaux sauvages	Sensibilité et attachement aux lieux par l'exploration libre de l'environnement mettant en valeur les habiletés physiques pour y créer son propre monde dans des relations intimes et transcendantes	Se connecter effectivement et affectivement avec la matrice terre par l'empathie, la construction de lieux spéciaux, la manipulation de matières modelables, l'exploration, la représentation et l'action sociale	L'engagement dans des relations et des jeux d'équilibre comme voie d'intégration des modes de relation de la maîtrise du monde et de l'immersion dans le monde. Étude des lieux, des formes, des histoires et alphabétisation écologique

	Harold Searles (1960/1986)	Paul Shepard (1982)	Louise Chawla (1999, 1998b, 1992)	David Sobel (1998, 1995, 1993)	David Hutchison (1998)
Agent	Avant tout la famille : mère, père, frères et sœurs, en plus des autres agents du contexte socioculturel	La mère, les adultes, les « enseignants », les mentors et les guides initiatiques	Une mosaïque de personnes influençant directement et indirectement les relations de l'enfant à l'environnement	Les enseignants, les parents, les adultes et les autres membres de la communauté locale	Des adultes protecteurs et soignants « <i>caregivers</i> » : parents, enseignants et autres adultes de la communauté
Lien agent-sujet	Des modèles dont l'enfant observe les relations	Supporter les explorations, agir comme modèle pour l'imitation et initier à l'univers symbolique	Offrir une présence sécurisante, négocier les sorties, surveiller de loin, libérer, reconnaître et valider les expériences	Respecter le secret des lieux spéciaux, démontrer de l'empathie, animer, accompagner et protéger	Supporter, soigner, témoigner, défendre et protéger
Lien agent-objet	Une quête d'apparement menacée par une certaine aliénation avec l'environnement non humain	Une relation instrumentale avec un contre-joueur : son habitat et ses habitants qui contribuent à l'identité	Reconnaître la différence entre ses besoins et ceux des enfants	Acquérir le sens des lieux, reconnaître les qualités et les problèmes du milieu, faire appel aux autres agents	L'impératif écologique : des relations viables avec l'environnement et la nature
Milieu	Un contexte socioculturel exerçant une puissante influence : source possible d'aliénation	La réciprocité et le renforcement d'un milieu qui agit comme compagnon et miroir. Le milieu agit comme agent	Rôle primordial de l'expérience intime des lieux et de celle des personnes significatives. Rôle actuellement secondaire de l'éducation formelle	Un certain éducentrisme dans une communauté où les adultes développent le sens du lieu, protègent les qualités du milieu qui supportent la vie et évitent l'écophobie	Une école cohérente avec l'impératif écologique et la reconstruction de relations viables avec l'environnement et la nature

9.3.2 L'incomplétude des modèles de développement et la question de leur validité

La critériologie proposée par Murray (1991) a été utilisée afin de construire un instrument pour évaluer sommairement la complétude de chaque thèse. Il s'agit d'une évaluation subjective qui n'a d'ailleurs fait l'objet d'aucune forme de triangulation. L'exercice ne prétend donc pas créer, à partir de la critériologie de Murray, un instrument de mesure dont la validité et la fidélité seraient évaluées et contrôlées rigoureusement. La grille élaborée à partir de la critériologie de Murray est utilisée seulement afin d'effectuer une première appréciation de la portée et des limites des modèles étudiés. Outre le fait qu'elle permet d'évaluer le degré de complétude des thèses, l'utilisation de cette critériologie possède aussi une valeur heuristique car elle permet de dégager des significations plus importantes des thèses.

Le tableau 9.3 présente le sommaire de l'évaluation des thèses analysées au regard de cette critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray. Pour chacune des thèses, cet exercice a permis, dans la deuxième partie de ce mémoire, de produire une brève discussion qui complète son analyse à l'aune de la figure du SOMA. Cette brève analyse de la complétude apparaît à la fin de chacun des cinq chapitres de la deuxième partie.

Ce tableau illustre qu'aucune des thèses analysées ne possède la complétude envisagée par Murray. C'est notamment au regard des critères souvent utilisés en recherche empirique et quantitative, à l'intérieur d'un paradigme positiviste et dans des devis de recherche expérimentale, que les thèses analysées démontrent une incomplétude. Toutes les thèses sont pratiquement silencieuses en rapport avec les critères portant sur l'identification de la « cause efficiente » du phénomène, l'identification des « mécanismes réductionnistes » ainsi qu'en termes de « formalisme déductif ». Rappelons que l'essentiel des thèses étudiées sont de nature théorique et sont d'ordre spéculatif. Seuls Chawla (1999) et Sobel (1993) font appel à des devis de recherche où des données sont obtenues lors d'entretiens de recherche qualitatifs. Tel qu'il a été mentionné dans le chapitre consacré à la thèse de Louise Chawla, les travaux dans la tradition des « *Significant Life Experiences* » ont été l'objet de diverses critiques formulées par Dillon, Kelsey et Duque-Aristizábal (1999), Annette Gough (1999), Noel Gough (1999), Stephen Gough (1999) et Philip Payne (1999).

Tableau 9.3 Synthèse de l'évaluation des thèses analysées au regard de la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991)

Critères de complétude	Searles	Shepard	Chawla	Sobel	Hutchison
<i>La forme ou la structure du phénomène</i> La théorie identifie, nomme ou définit le phénomène. Elle peut le mesurer. La théorie nomme la structure sous-jacente et l'organisation du stimuli et de la réponse constituant le phénomène.	✓		✓		✓
<i>La cause efficiente du phénomène</i> La théorie identifie les causes du phénomène. Elle identifie les conditions nécessaires et suffisantes pour ce phénomène.					
<i>Les mécanismes en cause</i> La théorie identifie les mécanismes mentaux qui produisent le phénomène. Elle identifie comment les mécanismes fonctionnent. La théorie identifie comment les mécanismes agissent dans les changements qui se produisent au cours du développement. Elle identifie comment les mécanismes influencent les changements.	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Le résultat final du développement</i> La théorie identifie le résultat final du développement. Elle identifie le niveau supérieur guidant le développement. La théorie identifie les séquences menant à ce résultat final. Elle identifie le point de départ. Elle identifie, explique et clarifie les meilleurs résultats du développement, ceux qui maximisent le sens de l'être humain.	✓	✓		✓	
<i>La signification du phénomène</i> La théorie identifie l'intention du sujet dans le phénomène. Elle explore le but ou la signification des diverses composantes du développement.	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Les mécanismes réductionnistes</i> La théorie relie les phénomènes à des causes physiques et à des processus corporels. Elle illustre la cohérence avec les autres sciences, notamment les sciences biologiques.					
<i>Le formalisme déductif</i> Les éléments de la théorie ont une forme telle que les éléments à expliquer sont expliqués en vertu de leur implication comme principes généraux de la théorie.					
<i>Les spécifications des effets de cohortes</i> La théorie explique comment les effets de cohortes sont partie intégrante du processus et ne sont pas « juste » des erreurs.		✓		✓	
<i>Les déterminants culturels et sociaux</i> La théorie rend compte de la diversité des déterminants sociaux et culturels qui modifient et influencent le développement.	✓	✓	✓	✓	✓
<i>La place du théoricien</i> La théorie considère les interdépendances entre faits et théories ou entre le texte et l'interprétation qui en est faite par l'auteur de la théorie.					

On déplore notamment chez Chawla une dérive du discours, depuis des résultats issus d'une approche dite phénoménologique vers un discours normatif, celui-ci étant caractéristique d'une méthodologie empiriste ayant produit des résultats généralisables.

Malgré ces critiques, il faut reconnaître que les recherches théoriques, comme les recherches qualitatives, peuvent donner lieu à des énoncés prescriptifs (Gohier, 1998 ; Lessard-Hébert, Goyette et Boutin 1996 ; Van der Maren, 1995). Les thèses analysées ont certes une certaine visée prescriptive mais ce n'est pas avant tout sur la base d'une critériologie de la recherche expérimentale où les résultats proviendraient de recherches empiriques et quantitatives visant à valider une hypothèse que cette visée prescriptive des thèses doit être évaluée puisqu'elles n'ont pas été construites dans ce contexte de recherche. Gohier (1998) propose une critériologie pour juger de la valeur d'énoncés théoriques. Dans le cadre de ce projet de recherche, l'exercice n'a cependant pas été tenté d'évaluer systématiquement la validité des énoncés théoriques des thèses analysées à l'aune de cette critériologie qui aurait alors été opérationnalisée et transformée en instrument. Il s'agit là d'une des limites de ce projet de recherche. Cependant, la présentation de larges extraits des thèses analysées permet d'en apprécier la valeur et de plus, la critique accompagnant la présentation de chaque thèse offre une certaine forme de mise à l'épreuve.

Si les thèses n'ont pas la complétude souhaitée par Murray pour de bonnes théories du développement, cela n'invalide pas pour autant leur contenu. D'ailleurs, on peut douter qu'une théorie du développement humain qui tienne compte du rapport au monde puisse avoir cette complétude. Il est en effet difficile de concevoir l'isolement de la « **cause efficiente du phénomène** » et il est même difficile de souhaiter réduire de cette façon la présence au monde de manière à ce qu'un jour on puisse connaître et contrôler « les conditions nécessaires et suffisantes pour ce phénomène » de l'ontogenèse.

Toujours à l'aune de la critériologie de Murray, on peut dégager par contre les lignes de force des thèses. Elles traitent beaucoup des « **déterminants culturels et sociaux** » du phénomène qu'elles cherchent à comprendre, elles visent aussi à connaître et à faire part de la « **signification du phénomène** » pour le sujet ainsi qu'à mettre au jour certains des « **mécanismes en cause** ». Elles ne proposent pas toutes une vision du « **résultat final du développement** », non plus qu'elles ne s'attardent pas toutes autant à « **la forme ou la structure du phénomène** » de même qu'aux « **effets de cohortes** ». Néanmoins, certaines des thèses abordent ces dimensions de manière importante. Ainsi, par exemple, Searles

s'attarde au résultat final qu'il envisage comme l'apparement alors que la thèse de Shepard est construite en bonne partie autour de changements historiques qu'on peut associer partiellement à des effets de cohortes.

Si les thèses ne sont pas complètes, elles proposent toutefois des éléments descriptifs et explicatifs qui contribuent à explorer et à mieux comprendre l'ontogenèse en relation avec l'environnement.

CHAPITRE X

LE SUJET : UN ETRE APPARENTE A LA NATURE AYANT A RELEVER DES DEFIS D'INTEGRATION ET DE DIFFERENTIATION

What do eagles and owls and ferns matter? Why would it matter if they disappeared, not only from my neighborhood but everywhere? ... Quite aside from their roles in the web of life, they are companions and teachers; they are unique expressions of the beauty that suffuses the whole creation. Asking what good are eagles and owls, or ebony spleenworts, or black-footed ferrets, or snaildarters, or any of our fellow travelers, is like asking what good are brothers and sisters, or children, or friends. Such questions arise only in the absence of love.

Scott Russell Sanders – *Hunting for Hope: A Father's Journeys*

Un trait remarquable de chacune des thèses étudiées est qu'elles présentent toutes le sujet comme un être psychologique ayant à relever un défi d'intégration et de différenciation durant son ontogenèse. Chaque thèse propose de la sorte un modèle d'intégration et de différenciation. Ce mouvement se produit dans l'individu et il porte sur ses rapports avec le monde autour de lui.

Chez Searles, à un premier niveau et dans la perspective psychanalytique, le moi assure une forme d'intégration et de différenciation entre les pulsions du ça et les jugements du surmoi. Il y a donc ici une médiation entre un monde intérieur et un monde extérieur intériorisé. À un second niveau, l'essentiel de la thèse de Searles porte sur le développement du sentiment d'appareusement avec l'environnement non humain qui permet d'équilibrer le sentiment de fusion (intégration) et celui de séparation (différenciation). Dans cette foulée, Searles (1960a) a publié un texte intitulé « *Integration and Differentiation in Schizophrenia* ».

Chez Shepard, l'ontogenèse est une succession de moments d'autonomie et de symbiose avec des réalités de plus en plus vastes. Shepard évoque une « oscillation entre l'autonomie et l'unité, la séparation et l'appareusement », « le mystère de la parenté ou de l'appareusement : similitude mais différence ». Il évoque finalement l'exploration des similitudes et des différences entre soi et le monde.

Chez Chawla, le processus d'intégration et de différenciation prend la forme d'une équilibration des poussées vers l'intérieur et celles vers l'extérieur. Chawla traite aussi d'un équilibre à atteindre entre un environnement intérieur et un environnement extérieur. Elle utilise aussi les travaux de Schachtel pour évoquer l'autocentrisme et l'allocentrisme comme modes de perception et de connexion au monde.

Sobel prend appui sur les écrits de Cobb pour évoquer que « les enfants font l'expérience d'être simultanément immergés dans *et* séparés de l'environnement ».

Enfin, Hutchison fait de l'engagement un mode de relation au monde qui concilie la maîtrise et l'immersion. Il fait aussi de l'être humain une personne qui se développe en équilibrant des forces intrinsèques et extrinsèques.

Pour chacun des auteurs, il y a chez le sujet une sorte de tension ou de conflit à résoudre dans ses relations au monde. Chaque auteur évoque l'évolution de cette dynamique d'intégration et de différenciation et de la tension qu'elle soulève ainsi que des voies d'une résolution : apparemment chez Searles, similitude mais différence chez Shepard, équilibration intérieur-extérieur chez Chawla, perception simultanée d'immersion et de séparation chez Sobel et finalement engagement chez Hutchison. Searles résume le tout en énonçant que selon lui,

il se pourrait ainsi que la maturité se traduise par la capacité de se poser la question de la position que l'on occupe face à cette portion – de loin la plus vaste – de son environnement au lieu de se contenter d'une explication toute faite – telle que la vision animiste qui serait celle des peuples primitifs ou l'hypothèse prévalant dans la psychiatrie actuelle, qui fait de cet environnement un simple cadre pour le vécu psychiquement significatif plutôt qu'un élément constitutif de ce vécu. La véritable maturité affective se traduit donc par un intérêt curieux et jamais satisfait jusqu'au dernier jour pour les multiples sens que peut offrir cette facette de l'existence. (Searles, 1960/1986, p. 107)⁴⁷

⁴⁷ Ce regard de Searles sur les « peuples primitifs » qui se contenteraient « d'une explication toute faite » n'est pas partagé par l'auteur de ce mémoire. Il y a chez de nombreux auteurs, notamment chez Fromm (1956/1971), une perspective un peu condescendante sur ces peuples et postulant une sorte d'évolution culturelle, construite sur un modèle ressemblant à la sélection naturelle, et qui ferait de la société de la raison pure et de l'objectivité pure, un idéal à atteindre et dont la société occidentale serait le plus proche. Peut-être que les propos de Searles et Fromm, publiés respectivement en 1960 et en 1956, reflètent en partie l'optimisme dans la modernité et son progrès dans une société en forte progression économique à la suite de la seconde guerre mondiale et ce, malgré le regard critique porté par ces auteurs. De toute manière, objectivement, toute société est aussi actuelle et contemporaine et l'aune à laquelle nous la jugeons est une construction sociale à débattre.

Un autre trait commun aux cinq thèses est qu'elles sont centrées sur l'individu, elles traitent de l'individu isolé. Elles traitent bien entendu des pairs, des agents et du milieu mais elles sont centrées sur l'individu et non pas sur la collectivité. Elles évoquent les dimensions collectives mais bien davantage en terme des influences de la société sur le sujet. On notera par contre que chez Sobel et Hutchison, les deux auteurs ayant des ancrages en éducation, les dimensions collectives de la classe sont traitées.

Toutes les thèses cherchent à comprendre et à expliquer le développement d'un individu qui saura prendre place dans une société qui conserve des liens avec la nature et ne détruit pas le monde, un être mature chez Searles, en paix avec son milieu chez Shepard, responsable chez Chawla, ayant le sens du lieu chez Sobel et capable de construire une vie meilleure pour les enfants, en cohérence avec l'impératif écologique, selon Hutchison. Il s'agit en fait de l'ontogenèse d'un être social, en paix avec son monde et capable de « la générativité » qui « est essentiellement l'intérêt pour la génération suivante et son éducation » (Erikson, 1950/1959, p. 178). On pourrait dire qu'il s'agit d'une générativité psychosociale et environnementale, écologique.

Le tableau 10.1 présente comment chaque auteur qualifie le sujet durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Il permet de dégager certaines convergences et divergences chez les auteurs en terme de conception du sujet.

Chaque thèse traite de la petite enfance comme d'une période où il y a une certaine fusion avec le monde, une certaine non différenciation avec le monde et une forte liaison sociale avec la mère, un attachement à la mère et une sécurité dans la famille à partir de laquelle débute une exploration du monde.

Chaque thèse traite de l'enfance comme une première séparation avec la famille, comme une période marquée par une quête d'indépendance de la famille avec un éloignement de la maison, une exploration libre du monde où le jeu avec des pairs de même sexe est important. L'enfance y est vue comme une période de liens intenses avec l'environnement physique.

Tableau 10.1 Qualification du sujet dans les cinq thèses

SUJET		
Petite enfance	Enfance	Adolescence
<p>Searles : Ne distingue pas entre interne et externe. Fusionné au monde. Vision égomorphique, anthropomorphique et animiste.</p> <p>Shepard : Autonomie pré- et postnatale : sentiment d'unité. Symbiose avec la matrice maternelle. Focalisation sur le visage de la mère. Début d'exploration de l'autonomie avec inventaire des choses et de leurs constituantes.</p> <p>Chawla : Lié à la mère. Début de l'autocontrôle, du sens du moi, menant à l'appropriation des choses.</p> <p>Sobel : Lié à la matrice mère/famille.</p> <p>Hutchison : Ne se reconnaît pas totalement distinct et séparé du monde non plus que fonctionnellement autonome. Lutte pour un accomplissement biologique. Maîtriser la langue et la locomotion. Immersion, moi en tant que cosmos.</p>	<p>Searles : Latence. Amour de la nature.</p> <p>Shepard : Suite de l'exploration de l'autonomie. Symbiose avec la matrice terrestre : symbiose avec le terrain basée sur les lieux et l'histoire naturelle. Pensée opératoire concrète.</p> <p>Chawla : Identité déterminée par la force et l'habileté physique, la dextérité à produire des choses socialement valorisées. Coopération dans l'exploration, les jeux, la production, avec des pairs de même sexe.</p> <p>Sobel : Se sent chez soi dans ses liens avec la matrice terre. Explore et se lie à la terre. Émergence d'un sens du moi. Pensée opératoire concrète.</p> <p>Hutchison : Maturation de la notion du temps. Conscience d'avoir un passé et un futur. Commence à ressentir le besoin d'une histoire personnelle. Désir d'une histoire personnelle. Effort pour être indépendant et avoir une identité. Pratique de nouvelles capacités cognitives et physiques. Établit des relations avec des pairs. Recherche d'une signification et d'un but dans le monde. Réciprocité entre moi et le monde.</p>	<p>Searles : Commence à savoir formuler des projets à long terme pour lui-même et des théories sur le monde. D'abord incapable, dans cette nouvelle activité, de distinguer entre soi et le monde, tout comme il l'était auparavant au plan sensori-moteur puis verbal. Se perçoit comme le centre du monde et comme appelé à le réformer. De l'amour de la nature à l'amour humain. Les préoccupations primordiales se détournent de la nature et des autres objets non humains pour se concentrer sur le monde des autres hommes.</p> <p>Shepard : Indépendance dans la dépendance régressive transformationnelle et idiomatique : aventure extatique, essais en solo. Régression où l'adolescent devient, psychologiquement, comme un petit enfant afin de renaître culturellement comme un adulte. Enjouement et espièglerie avec sons et jeux de mots. Sensibilités corporelles et conscience de soi. Agir des affects (<i>acting out</i>). Extrême variabilité et instabilité des humeurs. Attachement fraternel et paternel revigoré. Fantasmes de pouvoir et d'héroïsme. Préoccupé par des questions plus vastes : sens et but de la vie; concepts d'infinité, d'espace, de temps et de dieu; la relation humaine ainsi que la communauté idéales; abstraction; pensée symbolique. En quête de sens, d'une explication en termes « d'ultime » réalité.</p> <p>Chawla : Statut social et sentiments ambivalents, entre le statut de jeune personne encore attachée à la famille et le statut d'adulte indépendant. Formation de groupes mixtes.</p> <p>Sobel : Exploration du moi, plus intime, plus intérieure, et celle des nouveaux liens sociaux. Pensée formelle.</p> <p>Hutchison : Lutte pour un accomplissement individuel. Désir de soutenir une pensée indépendante. Découverte de diverses discontinuités et de forces plus sombres. Moi en tant que groupe d'appartenance.</p>

Enfin, chaque thèse traite de l'adolescence comme un retour à des préoccupations intersubjectives et sociales, cette fois dans des groupes mixtes, où la question de l'identité est directement ressentie et formulée. À la puberté, avec la fin de la période de latence, la sexualité revient à l'avant-scène. Outre ce retour à soi dans son rapport à l'autre, l'adolescence est aussi marquée par une diminution de l'exploration de l'environnement local, par un retour à une certaine intériorité, psychologique et spatiale (espaces intérieurs), par la pensée symbolique ou l'abstraction et par des questions plus graves sur soi et le monde.

Les cinq thèses étudiées montrent une grande convergence en ce qui a trait au regard porté sur le sujet. L'être humain n'est pas étranger à la nature ni aliéné. Il est une personne qui conserve des racines dans le monde animal et dans la matière, dans le vivant et le non vivant, avec lesquels il est apparenté (selon Searles), avec lesquels il est parent et où il trouve une partie de son identité dans ses relations (selon Shepard), avec lesquels il établit un attachement (selon Chawla), avec lesquels il développe de l'empathie et qu'il explore (selon Sobel) et avec lesquels il est engagé (pour Hutchison). Il apprend à être chez lui et en paix dans un monde où la nature occupe une place importante (Shepard, 1982, p. 6-8). La différence la plus importante entre les thèses est peut-être par rapport à l'adolescence où Shepard y lit une certaine régression préparant à une initiation par les adultes. Cette initiation, aussi évoquée par Chawla et Sobel, prend une forme plus radicale et traditionnelle chez Shepard qui s'inspire des rites et évoque « une mort rituelle de l'enfant, l'acquisition de nouvelles habiletés et de nouveaux savoirs, de nouvelles capacités d'endurance et de tolérance à la souffrance, des rites de renaissance et d'initiation et une quête de vision (*vision quest*) » (Shepard, 1982, p. 65, trad. lib.). Cette différence entre Shepard, Chawla et Sobel ne porte que sur les modalités de ce passage. Tous évoquent en effet cette période comme une transition à marquer rituellement vers le monde adulte. Hutchison en traite d'ailleurs comme une ouverture aux dimensions plus violentes et sombres.

Une autre différence, plus apparente que réelle, concerne la possible contradiction entre, d'une part, les notions de fusion, de symbiose ou d'immersion qui caractériseraient une partie de la petite enfance et, d'autre part, les notions de séparation, d'autonomie et de maîtrise. Ainsi, Shepard identifie des moments distincts d'autonomie et de symbiose en termes de phases alors que Hutchison, pourtant très fortement inspiré par Shepard, en fait deux forces opposées, la maîtrise et l'immersion, dans un même stade. Pour Shepard, les deux premières années sont marquées une symbiose avec la mère et les années de 3 à 7 ans sont marquées par

une phase plus autonome d'exploration des choses et de leurs constituants. Pour Hutchison, cette période de 0 à 6 ans comporte à la fois des moments de maîtrise, notamment celle de la parole et de la locomotion, ainsi que des moments d'immersion. Shepard n'enferme évidemment pas la personne dans des phases et il tente d'illustrer ceci par les spirales de son modèle indiquant qu'il s'agit de tendances. Rappelons en effet que Shepard et Hutchison, tout comme les autres auteurs dont les thèses ont été étudiées, proposent des modèles d'intégration et de différenciation et que ces enjeux sont au cœur de leur vision de l'ontogenèse. Pour eux, la personne en développement établit des liens significatifs avec des réalités de plus en plus vastes et ce processus implique des moments d'intégration et de différenciation. Notons aussi que les phases symbiotiques de Shepard correspondent en bonne partie aux matrices de Pearce et Sobel et qu'elles agissent comme des ancrages sécurisants (symbiose) à partir desquels la personne explore d'autres réalités (autonomie) avec lesquelles elle se liera (symbiose). La symbiose avec la mère permet l'exploration de l'environnement. Durant l'enfance, la symbiose avec la terre, associée à un ancrage dans la famille, permet d'explorer la personne, le moi, et ce moi est en relation avec la communauté : via la scolarisation dans nos sociétés ou via l'apprentissage plus direct des activités des adultes dans les sociétés de chasseurs-cueilleurs – le « travail » chez Erikson. Durant l'adolescence, le moi fusionné avec un groupe – « l'identité » chez Erikson – permet d'explorer le sens de soi comme être séparé, lié au cosmos et qui se liera à un autre être humain – « l'intimité » d'Erikson. Cette personne sera ensuite liée à ses enfants et à sa communauté – la « générativité » d'Erikson.

CHAPITRE XI

L'OBJET : SE LIER A UN ENVIRONNEMENT NATUREL

J'ai compris que le christianisme ou l'Islam avaient ainsi conçu le paradis terrestre en me retrouvant au plein soleil d'été dans la profusion des plantes, des fleurs, des arbres et des oiseaux. J'y passai d'un ravissement à un autre, selon que je voyais s'ouvrir une perspective ou se fermer un creux de verdure autour d'un ruisseau, s'amonceler les mousses ou se multiplier les couleurs. Tout était exubérance, lumière, allégresse et beauté. Distinct mais fondu à cet espace qui était un raccourci de tous les règnes, je regagnai un peu de mon appartenance au monde originel.

Roland Bourneuf – *Venir en ce lieu*

Les cinq thèses partagent une analyse similaire en ce qui a trait aux changements de l'objet privilégié des relations entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Cet objet est fortement associé aux relations sociales et familiales ainsi qu'à la qualité de ces relations durant la petite enfance. L'objet devient plus nettement non humain durant l'enfance. L'enfant explore l'environnement biophysique. L'objet redevient à la fois plus social et plus intime à l'adolescence. Rappelons que l'objet est entendu ici dans le sens de l'environnement, des relations à l'environnement et des finalités éco-ontogénétiques de ces relations à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence.

Searles traite d'un mouvement depuis une fusion avec tout l'environnement, vers une séparation avec le non vivant, avec le reste du vivant, avec les autres êtres humains, puis d'un apparentement avec ses semblables, avec le vivant et puis avec le non vivant. Pour Searles, l'enfant aime la nature et il doit apprendre, à l'adolescence, à pouvoir être en relation intime avec un autre être humain. Chez Shepard, la séquence est de la mère à la terre puis au cosmos. Chawla traite quant à elle d'une séquence depuis une médiatisation de l'environnement par la mère vers l'exploration libre de l'environnement et ensuite, d'un certain retour vers des espaces privés et publics. Sobel traite de la séquence des trois matrices : mère/famille, terre, moi. Hutchison traite du besoin de sécurité du petit enfant, de l'écologie pour les enfants et des enjeux socio-environnementaux pour les adolescents. Le tableau 11.1 présente l'objet tel qu'il apparaît dans les thèses selon les trois périodes. Il faut noter que l'objet n'est pas systématisé de cette manière chez Searles, d'où son absence dans le tableau.

Tableau 11.1 Qualification de l'objet dans quatre thèses

OBJET		
Petite enfance	Enfance	Adolescence
<p>Shepard : a) Le milieu naturel dans le contexte des liens avec la mère. b) La mère comme matrice.</p> <p>Chawla : a) L'attachement aux lieux médiatisés par la mère et la famille.</p> <p>Sobel : a) Matrice mère/famille. b) Maison. c) Empathie. d) Cartographie de l'école et de la maison. e) Maquettes et dessins.</p> <p>Hutchison : Satisfaire les besoins d'appartenance et de sécurité personnelle dans les interactions avec le milieu.</p>	<p>Shepard : a) L'espace de jeu en nature. b) La terre comme matrice. c) La nomenclature et la structure. Découvrir une structure dans le monde, une constance qui donne du sens (<i>meaningful constancy</i>), des patrons prévisibles, de la régularité, du rythme, des systèmes familiaux, des relations stables. Trouver un monde cohérent qui demeure stable pendant ses propres changements à lui.</p> <p>Chawla : a) Grandes explorations de l'environnement local.</p> <p>Sobel : a) Matrice terre. Être dehors, construire des lieux spéciaux, jouer dans des espaces interstitiels et avec des matériaux modelables. b) Nature, bois, champs et forêts. c) Exploration. d) Cartographie du voisinage, de la communauté et du bassin versant. e) Murales, vues panoramiques et croquis.</p> <p>Hutchison : Signification des objets et événements. Articulation d'une cosmologie fonctionnelle de l'univers. Matériaux naturels disponibles dans la classe, esprit des lieux « <i>genius loci</i> » dans ses dimensions naturelles et culturelles, jardinage, les formes de la nature, histoire de l'univers, flux d'énergie dans les systèmes vivants (photosynthèse et chaînes alimentaires), cycles de la matière (sol, eau et air), interrelations du vivant (niches, communautés, habitats et écosystèmes) et changements de formes (évolution).</p>	<p>Shepard : a) La dimension symbolique et abstraite, la quête d'une vision mythopoétique. Vers une pensée symbolique et une cosmologie. b) L'indépendance dans la dépendance, essais en solo. c) La synthèse et les processus.</p> <p>Chawla : a) Lieux lointains, espaces intérieurs privés et publics.</p> <p>Sobel : a) Moi. b) Milieu social. c) Enjeux socio-environnementaux. d) Cartographie de la biorégion. e) Cartes topographiques et photos aériennes.</p> <p>Hutchison : Compréhensions des valeurs implicitement nourries durant l'enfance. Notions de base en rapport avec l'interdépendance des humains avec le monde naturel, avec les processus écologiques et les processus de vie et un profond respect pour l'intégrité de l'ensemble de la communauté terrestre. Application de ces compréhensions et valeurs aux problèmes écologiques et sociaux contemporains auxquels font face des communautés autour du monde. Reconnaissances des multiples facettes qui constituent l'essence des défis environnementaux et exploration des dimensions écologiques, économiques, culturelles et autres de l'enjeu écologique. Évaluation des répercussions globales et locales des changements environnementaux rapides et établissement de liens avec d'autres enjeux sociaux incluant les questions de paix et de justice sociale, de droits humains et de développement, et des préoccupations en rapport avec la pauvreté et la violence.</p>

Searles évoque un apparentement avec tout ce qui n'est pas un être humain. C'est là une vision très large de l'environnement. Néanmoins, on trouve chez Searles une attention particulière à la nature et cette attention se retrouve chez tous les auteurs étudiés. Il y a donc un certain clivage entre un objet plus naturel, indéfini, interstitiel et modelable durant l'enfance et un objet plus fabriqué, socialisé, défini, occupé et problématique durant l'adolescence. Ce clivage est assez cohérent avec les taxonomies de Freud, Erikson et Piaget.

11.1 Freud, Erikson et Piaget : latence, travail et opérations

Chez Freud, l'enfant est dans un stade de latence en terme psychosexuel ou affectif avant de passer au stade génital à l'adolescence.

Chez Erikson, en terme psychosocial, l'enfant est à résoudre le conflit entre « travail, ou bien infériorité » (Erikson, 1950/1959, p. 175) d'où émergent les qualités de « méthode et de compétence » et où la compétence est une « vertu fondamentale⁴⁸ » (Erikson, 1950/1963, p. 274, trad. lib.). L'enfant fait des choses, il produit avec des instruments. Durant l'adolescence, la jeune personne doit résoudre le conflit entre « identité, ou bien diffusion de rôle » (Erikson, 1950/1959, p. 175) d'où émergent les qualités de « dévouement et de fidélité », et où la fidélité est la « vertu fondamentale ».

⁴⁸ Erikson nomme une série de « vertus fondamentales » émergeant de la résolution des conflits de chacun des « huit âges de l'homme ». Elles sont nommées des vertus par Erikson « parce que sans elles et leur ré-émergence de génération en génération, tous les autres systèmes de valeurs humaines plus changeants perdent leur esprit et leur pertinence (*spirit and relevance*) » (Erikson, 1950/1963, p. 274, trad. lib.).

Stade	Conflit	Qualité et <i>Vertu fondamentale</i>
Oral sensoriel	Confiance ou méfiance fondamentale	Énergie et <i>Espoir</i>
Anal musculaire	Autonomie ou honte et doute	Autocontrôle et <i>Volonté</i>
Génital locomoteur	Initiative ou culpabilité	Direction et <i>Intention</i>
Latence	Travail ou infériorité	Méthode et <i>Compétence</i>
Puberté et adolescence	Identité ou diffusion de rôle	Dévouement et <i>Fidélité</i>
Jeune adulte	Intimité ou isolement	Affiliation et <i>Amour</i>
Adulte	Générativité ou stagnation	Productivité et <i>Sollicitude</i>
Maturité	Intégrité personnelle ou désespoir	Renoncement et <i>Sagesse</i>

Enfin, chez Piaget, en terme cognitif, l'enfant est au stade de la pensée opératoire concrète alors que l'adolescent maîtrisera la pensée opératoire formelle.

La période de latence, chez Freud et chez Erikson, témoigne d'une diminution des charges sexuelles « entre la turbulence des années préscolaires marquées par le complexe d'Œdipe, et des tempêtes de l'adolescence » (Papalia et Olds, 1978/1989, p. 286) où l'enfant se tourne alors vers les outils et la technologie de sa société et où il est prêt à s'absorber dans des activités productives (Erikson, 1950/1963, p. 258-260). L'adolescent quant à lui est en quête d'un identité dans ce

stade psychosocial entre l'enfance et l'adulte, entre la moralité apprise par l'enfant et l'éthique à être développée par l'adulte. C'est un esprit idéologique – et, effectivement, c'est la perspective idéologique de la société qui interpelle le plus clairement l'adolescent qui a soif d'être affirmé par ses pairs, et qui est prêt à être confirmé par des rituels, des credos et des programmes qui à la fois définissent ce qui est mal (*evil*), troublant (*uncanny*), hostile et ennemi (*inimical*). En cherchant les valeurs sociales qui peuvent guider l'identité, l'adolescent est confronté aux problèmes de l'*idéologie* et de l'*aristocratie*, tous deux dans le sens le plus large possible, qui dénotent qu'à l'intérieur d'une vision du monde définie et d'un déroulement prédéterminé de l'histoire, les meilleurs gens vont régner et le règne développe les meilleures qualités des gens. (Erikson, 1950/1963, p. 263, trad. lib.)

Dans cette perspective, on ne se surprendra pas que les thèses proposent un objet environnemental plus concret et physique pour les enfants, notamment associé à des activités de construction en manipulant des matériaux modelables alors qu'elles proposent pour les adolescents des activités avec un objet environnemental plus abstrait et idéologique ainsi qu'une initiation dans l'univers symbolique adulte.

11.2 Pourquoi opérer sur un objet nature?

En termes d'objet, on pourrait questionner le choix des auteurs plutôt focalisé sur la nature. Pourquoi en effet insister sur ces liens avec la nature? L'enfant en période de pensée opératoire concrète peut bien développer son intelligence en opérant directement sur n'importe quel objet. Le développement de l'intelligence correspond en effet chez Piaget, selon Legendre-Bergeron, à

l'*équibration* progressive des conduites du sujet [...] liée à une *adaptation* continuelle du sujet à son milieu qui entraîne une modification progressive dans l'*organisation* de ses conduites. Ainsi le sujet accroît son pouvoir d'action sur les choses, sa compréhension du réel, en développant de nouvelles conduites. (Legendre-Bergeron, 1980, p. 10)

Cette adaptation au réel implique les relations du sujet au milieu ou les relations des schèmes aux objets de l'environnement. La théorie de Piaget ne propose pas une moralité ou une justesse affective à l'objet, elle est essentiellement centrée sur le développement de l'intelligence où

Au contact du milieu (interactions *schèmes*-objets) le sujet est amené à raffiner les conduites dont il disposait à l'origine, et à en élaborer de plus complexes, devenant de mieux en mieux adapté ou adaptable à la diversité du réel. (Legendre-Bergeron, 1980, p. 10)

Ce réel n'est pas en cause chez Piaget et le sujet pourrait ainsi s'adapter à un monde entièrement fabriqué par l'être humain et y devenir parfaitement intelligent, au sens où l'intelligence serait pour Piaget, selon Legendre-Bergeron, « l'*assimilation* des objets aux *schèmes* du sujet et l'*accommodation* de ceux-ci aux particularités des objets assimilés » (Legendre-Bergeron 1980, p. 107). Searles traite ainsi, dans une perspective très piagétienne, d'un apparemment avec l'environnement tel qu'il est. Il se questionne cependant sur les effets possibles d'être entouré presque exclusivement d'un construit humain rapidement évacué et sans cesse renouvelé. Il traite donc des dimensions affectives liées à cette relation et même de dimensions que l'on pourrait qualifier de sanitaires, c'est-à-dire de santé mentale. Shepard avance que la nature et les animaux sauvages sont essentiels au développement d'une identité saine. Il y a chez Shepard une vision normative de la nature qui serait constitutive de l'ontogenèse normale. Pour Shepard, comme pour Sobel et Hutchison, le type d'objet est fondamental, et si Piaget précise des modalités des relations à l'objet dans le développement de l'intelligence, il informe très peu sur les autres caractéristiques de cet objet et les autres aspects de la relation à l'objet. Bref, si Piaget offre des clefs pour appréhender l'intelligence, cette intelligence pourrait « accommoder » un univers carcéral. Fromm (1956/1971), repris par Searles et Shepard, traite d'une « société aliénée ». Christiane Gohier identifie elle aussi des lacunes et formule des critiques à l'égard de la théorie piagétienne et de son application en éducation.

Si l'enfant était un pur être pensant, calquant, au niveau de la conceptualisation son développement organique, la théorie piagétienne serait sans faille. Mais il existe une dimension affective et émotive chez l'homme dont on ne peut faire abstraction. Si Piaget la mentionne parfois, il ne l'intègre cependant pas vraiment au niveau de sa conception psycho-pédagogique. Le développement de l'affectivité est selon lui corollaire à celui de la rationalité. (Gohier, 1990, p. 78 ; Gohier 1989, p. 177)

Notons aussi que Legendre, contrairement à Gohier, semble partager, du moins partiellement, cette assertion piagétienne lorsqu'il affirme que « le cognitif conduit, habituellement, plus sûrement à l'affectif que l'inverse » (Legendre, 1995, p. 141). On ne se surprendra alors pas

de voir Legendre (1995, p. 116) placer le cerveau (développement cognitif et conceptuel) au sommet de la pyramide des « trois sous-systèmes fondamentaux d'un être humain » comprenant à la base le corps (développement physique) et le cœur (développement affectif). Legendre propose toutefois une véritable intégration des divers domaines du développement.

Si pour Piaget, l'objet concret avec lequel le sujet est en relation ne semble pas avoir une grande importance, la relation à celui-ci le serait et c'est sans doute ce que les auteurs du corpus retiennent le plus de Piaget : les opérations concrètes sur l'objet durant l'enfance et les considérations plus abstraites durant l'adolescence.

On notera ici un glissement des propos du mémoire depuis des considérations centrées sur l'objet considéré isolément vers des considérations sur les liens entre l'objet, le sujet et l'agent. Ce glissement est toutefois nécessaire afin de comprendre l'importance accordée à « l'objet nature » par les auteurs. Leurs modèles de l'ontogenèse proposent en effet une vision de l'être-au-monde et donc des relations à ce monde. Pour ces auteurs, nous émergeons de la nature et nous sommes parents avec elle. Nous avons des liens biologiques intimes avec cette nature qui nous porte. Il est donc élémentaire, pour eux, de chercher à la connaître et à s'y lier. C'est la matrice terre qui nous supporte. Il ne s'agit ni d'avoir une relation marquée par la peur, celle écophobique que craint Sobel (1995), ni d'avoir une relation de domination et de contrôle, notamment par la technologie, souvent associée à cette peur, non plus qu'une relation de fusion avec un aspect sacré et intouchable.

Les auteurs du corpus constatent les effets sur la nature des modes de vie, des modes de production et des modes d'évacuation de la société nord-américaine et ils questionnent les représentations de la nature et de la place de l'être humain dans la nature qui sous-tendent ces sociétés. Inspirés par diverses théories du développement humain, notamment celles de Freud, d'Erikson, de Piaget et de Pearce, ils associent l'enfance à une période plus importante d'apprentissage des liens au monde physique concret et matériel, avant l'adolescence qui serait une période plus importante d'apprentissage de liens plus abstraits, plus symboliques et à plus fortes connotations sociales et idéologiques. Shepard, comme Erikson, reconnaît que la société peut très bien manipuler le développement pour servir ses fins, notamment via l'idéologie. Shepard ne mise pas sur l'idéologie pour reconstruire des liens avec la nature. Lui, comme les autres auteurs, table sur l'expérience du contact avec la nature, d'une rencontre la moins médiatisée possible entre le sujet et l'objet.

On peut aussi observer que tous les auteurs ne proposent pas une transmission de « l'objet nature » tel qu'il serait généralement représenté dans la société nord-américaine puisqu'ils considèrent cette représentation comme l'un des fondements de l'agir inadéquat à la base de la crise environnementale. Si notre société est en rupture avec la nature et si les liens plus concrets avec le monde sont associés à cette période de l'enfance, pour structurer l'intelligence chez Piaget (pensée opératoire concrète), pour le développement psychosocial chez Erikson (travail) et pour le développement affectif chez Freud (latence), cette période devient un moment privilégié pour chercher à nouer le contact avec la nature et éviter la rupture, l'aliénation.

CHAPITRE XII

LIEN SUJET-OBJET : JOUER DEHORS

*Septembre rouge
Aux mille draps blancs
Le vent les bouge
Moi j'ai huit ans
Rue Marquette
À la radio de mes parents
J'entends chanter
Le Fou Chantant
« L'âme des poètes »
Le Gros Raymond
M'appelle dehors
Viens jouer dans cour
J'ai des pétards
La ruelle s'étire à l'horizon
On va raser les murs
On va sauter les clôtures
Jusqu'au Japon*

Michel Rivard – *La lune d'automne*

Si certaines théories du développement servent à éclairer le choix de l'objet tel qu'il est proposé dans les cinq thèses analysées, notamment les théories de Freud, d'Erikson et de Piaget, le recours à ces théories du développement est encore plus directement associé à l'approche de l'objet, c'est-à-dire les relations entre l'être humain et le monde autour de lui. Le tableau 12.1 présente les éléments du discours des auteurs sur les relations entre le sujet et l'objet durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. On peut y observer des similitudes notoires entre les auteurs.

Tableau 12.1 Qualification des liens sujet-objet dans les cinq thèses

Lien sujet-objet		
Petite enfance	Enfance	Adolescence
<p>Searles : Sensation double : fusion subjective avec un monde chaotique et perte d'un monde chéri et identifié à soi. Non différenciation entre soi et le monde extérieur au niveau sensori-moteur et perceptif. L'élément non humain fonctionne comme un tampon sur lequel projeter des parties de soi jusqu'au moment où le moi est suffisamment fort pour les intégrer. Exutoire à des sentiments qu'il ne peut exprimer face à des personnes. Apaise les tensions et appétits suscités par la présence d'autres êtres humains. Offre paix, stabilité et compagnie à des moments où le monde des hommes n'offre qu'angoisse et solitude. Contribue à la sécurité affective, à la stabilité et à la continuité du vécu et à l'élaboration du sentiment d'identité.</p> <p>Shepard : Matière à partir de laquelle le second enracinement commence alors que le petit enfant est encore dans les bras de sa mère. Fouiller le sol. Jouer à imiter, se sauver pour ensuite attraper. Joyeuse imitation des animaux les plus importants.</p>	<p>Searles : Non différenciation entre soi et le monde extérieur au niveau du langage « représentationnel ». Apaise les tensions et les appétits suscités par la présence d'autres êtres humains. Trouve paix, stabilité et compagnie à des moments où le monde des hommes n'offre qu'angoisse et solitude. Trouve un exutoire à des sentiments qu'il ne peut exprimer face à des personnes. Contribue de façon significative à la sécurité affective, à la stabilité et à la continuité du vécu et à l'élaboration du sentiment d'identité. Offre un milieu dans lequel il peut prendre conscience de ses capacités – force physique, adresse, ingéniosité et autres aptitudes intellectuelles – aussi bien que des limites qui lui sont imposées. Trouve dans les échanges avec le milieu l'occasion de comprendre de façon claire et réaliste qu'il dispose de divers pouvoirs mais qu'il n'est pas tout-puissant.</p> <p>Shepard : Fouiller le sol. Jouer à imiter, se sauver pour ensuite attraper. Joyeuse imitation des animaux les plus importants, devenant eux pour un instant et ensuite ne plus être eux, se sentant soudainement comme un tel animal doit se sentir et ensuite tel celui-là. Grimper, éclabousser, creuser et explorer les richesses infinies autour de lui. Fabriquer des choses et comprendre ce qu'il ne peut toucher ou changer. S'interroger sur ce qui n'est pas visible. Apprendre que toute vie raconte quelque chose et que tout son émane d'un être qui lui est apparenté et significatif, racontant une histoire, donnant un indice, imitant un rythme qu'il devrait connaître. Établir une relation de confiance et une relation vivante avec un nouveau joueur terrestre à partir de la symbiose avec la mère. Apprendre lentement à maîtriser les nouveaux patrons de la vie non humaine. Activités de classification de la réalité concrète : animaux, plantes, météo, roches, planètes et eau.</p> <p>Chawla : Engagement exubérant avec le paysage local en compagnie d'amis de même sexe. Grand attachement aux lieux. L'identité et la réputation sociale exigent de démontrer de la force physique et de la dextérité. La valeur de l'environnement local apparaît plus directement déterminée par les occasions qu'il offre pour les défis individuels et le jeu de groupe. Espace libre pour des cachettes et des maisons-jouets à l'intérieur et à l'extérieur où il peut exercer son indépendance.</p>	<p>Searles : Non différenciation entre le soi et le monde extérieur au niveau de la formalisation des idées et de la cognition. Commence à savoir formuler des projets à long terme pour lui-même et des théories sur le monde. D'abord incapable, dans cette activité, de distinguer entre soi et le monde, tout comme il l'était auparavant au plan sensori-moteur puis verbal. Se perçoit comme le centre du monde et comme appelé à le réformer.</p> <p>Shepard : Jeux de mots et esprit poétique. La nouvelle sensibilité à la pensée symbolique éloigne des activités de classification de la réalité concrète. Saut métaphorique vers la cosmologie.</p> <p>Chawla : Formation de nouveaux groupes mixtes et réduction de l'usage apparent du voisinage. Se tourne vers l'intérieur, dans l'intimité de la maison et vers l'extérieur, vers des attraits éloignés. Attachement social dans l'amour du conjoint. L'attachement devient plus conceptuel alors que certains lieux représentent des entités idéalisées ou une enfance disparue. Repaires publics et refuges privés où les</p>

Lien sujet-objet		
Petite enfance	Enfance	Adolescence
<p>Chawla : Jeu proche de la maison avec des pairs de sexe mixte. Grand attachement social aux parents. Attaché de manière heureuse à un lieu où trouver du soutien et où explorer, au moins temporairement, les choses attirantes : un petit monde fiable, invitant et stimulant. Espace libre où manipuler l'environnement et où jouer à « faisons semblant que ».</p> <p>Sobel : Empathie avec les animaux et les autres créatures via les histoires, les contes et les mimes. Attirés par les bébés animaux.</p> <p>Hutchison : Surmonter et manipuler son environnement. Agir afin de s'affirmer et de se maintenir en vie. Immersion dans son milieu immédiat, intimité entre moi et le monde au-delà de la frontière corporelle, enchantement, absorption dans le monde par les sens, entrer profondément dans les structures de son monde et laisser le monde entrer profondément en soi, participation mystique, qualité magique où le petit enfant ne se reconnaît pas totalement distinct et séparé du monde, non plus que fonctionnellement autonome.</p>	<p>Sobel : Explorer le monde extérieur, explorer la matrice terre et y trouver ou y construire des lieux spéciaux : cabanes dans le bois, forts, maisons de poupées et autres. Faire l'expérience de lieux secrets, hors de la vue des adultes pour consolider l'ego, le moi de la jeune personne fragile qui commence à s'éloigner du foyer, du monde social, de la famille pour se construire une propre identité. L'expérience de ces lieux sécurise l'enfant dans ses rapports au monde et sa quête d'autonomie. Ces lieux réconfortent l'enfant face aux forces du monde. Apprendre à se construire un îlot pour observer le monde, pour s'ancrer, se sécuriser et développer une certaine autonomie, s'attarder à ce qu'il ressent. Apprendre et créer des concepts en travaillant avec des choses plutôt que de seulement ingérer mots et symboles. Créer des petits mondes à partir de matériaux modelables : sable, bois, argile et Legos. Se lier avec le monde naturel, apprendre à l'aimer et à s'y sentir confortable. Attiré par les espaces résiduels entre les endroits plus clairement définis aux yeux des adultes. Exploration : construction de forts, création de petits mondes imaginaires, chasser et cueillir, chercher des trésors, suivre des ruisseaux, des sentiers et des pistes, faire des cartes, prendre soin d'animaux, jardiner et modeler la terre.</p> <p>Hutchison : Jeux d'équilibre et de réciprocité avec le monde et recherche d'une cosmologie. Affinités pour le monde caractérisées par une sorte de rythme de concessions mutuelles entre l'enfant et le monde l'environnant, une sorte d'engagement mutuel, une sorte de réciprocité entre le moi, la nature, le monde physique et le monde culturel où vit l'enfant. Volonté d'exercer de nouveaux modes de pensée, de rechercher la cause des choses et d'établir une histoire personnelle. Perceptions accrues et raffinement du concept du moi en relation avec les capacités du monde à nourrir et par la diversité des expériences qu'il fournit. Période d'exubérance juvénile et d'aventures espiègles. Réponse festive aux nouvelles capacités de l'enfant en termes de locomotion, d'équilibre, de force et d'endurance. Chacune de ces capacités est mise à l'épreuve dans des jeux en courant, en sautant, en grim pant et en gardant l'équilibre, en vue d'expérimenter ses limites et de tester ses capacités face à la nature et à ses lois et en tant que métaphore guidant la recherche de sens, de réciprocité, de continuité et de forme dans le monde de la nature, dans le monde physique, dans le monde culturel et dans le monde moral entourant l'enfant.</p>	<p>adolescents peuvent mettre à l'épreuve les nouvelles relations sociales et les idées. Idéalisation, identification avec une abstraction environnementale plutôt qu'avec un lieu-vécu concret : région géographique (patriotisme) ou un domaine de l'imaginaire. Ce monde mentalement habité devient un symbole intensément ressenti de valeurs et de désirs personnels.</p> <p>Sobel : Focalisation souvent douloureuse sur la question « qui suis-je? ». Graduer du refuge ou de la retraite intime dans le bois ou la maison vers le milieu social du centre-ville. Action sociale : activités centrées sur les problèmes environnementaux et les solutions dans une perspective locale : recyclage, etc.</p> <p>Hutchison : Besoin de soutenir une pensée indépendante et de tenir une place bien à soi dans le monde, une place définie selon les propres termes de l'adolescent. Discontinuité grandissante entre les désirs du moi, les adultes responsables de l'adolescent et le vaste monde, discontinuité à laquelle correspond une prise de conscience existentielle des forces plus sombres et plus violentes dans l'ensemble de l'univers.</p>

La petite enfance apparaît comme une période où les relations à l'environnement sont fortement médiatisées par la mère et par les membres de la famille immédiate qui a soin du petit enfant. C'est dans ce contexte et dans ce milieu que le petit enfant explore autour de lui. La qualité des soins reçus influence la perception de l'environnement. C'est l'environnement dans lequel ces soins sont offerts, ou refusés, qui est en quelque sorte introjecté chez le petit enfant et c'est aussi sur cet environnement que l'enfant projette une partie de ses contenus psychiques. Searles fait notamment appel à la question du rôle des objets transitionnels avancé par Donald Winnicott.⁴⁹ Ces objets permettent au petit enfant un éloignement sécurisant de la mère. Encore une fois, il ne s'agit donc pas seulement des liens entre le sujet et l'objet mais bien d'une situation incluant l'agent. L'ambivalence entre, d'une part, la maîtrise, la séparation et l'autonomie et, d'autre part, l'immersion, la fusion et la symbiose, témoigne de ces mouvements d'éloignements et de rapprochements dans cette triade petit enfant, mère et monde. Pour le petit enfant, les histoires racontant la vie des animaux de manière empathique ainsi que les activités d'imitation des animaux, permettent de s'éloigner de l'unité familiale et de reconnaître dans le monde des patrons (*pattern*) similaires à ce qui existe chez lui.

Pour tous les auteurs, l'enfance est marquée par un éloignement plus important de la famille et une exploration plus autonome du monde, une symbiose ou une liaison intense avec celui-ci. Les auteurs utilisent des verbes tels explorer, fabriquer, manipuler, modeler, construire, se lier, imiter, jouer, équilibrer, tester, éprouver, fouiller, chasser, grimper, éclabousser. L'enfant prend confiance en lui et apprend à se sentir à l'aise et plus autonome dans le monde. Il y est à la fois très actif tout en y trouvant ou en y construisant des lieux pour y être plus réflexif. Notons encore que ces descriptions correspondent bien à la notion de pensée opératoire concrète chez Piaget, à celle de la latence chez Freud et à la notion de compétence chez Erikson. Cette description de l'enfant en relation avec l'environnement ne correspond cependant que partiellement à la « vertu de compétence » chez Erikson. Rappelons en effet que cette compétence est associée à la résolution du conflit entre travail et

⁴⁹ Winnicott, D. W. 1953. « Transitional Objects and Transitional Phenomena – A Study of the First Not-Me Possession ». *International Journal of Psycho-Analysis*, 34, 89-97.

Winnicott, D. W. (1955). « Withdrawal and Regression ». Dans D. W. Winnicott. 1958. *D. W. Winnicott – Collected Papers* (p. 255-261). New York : Basic Books.

Winnicott, D. W. (1955). « Metapsychological and Clinical Aspects of Regression Within the Psycho-Analytical Set-Up ». *International Journal of Psycho-Analysis*, 36, 16-26. Réimprimé dans D. W. Winnicott. 1958. *D. W. Winnicott – Collected Papers* (p. 278-294). New York : Basic Books.

infériorité et qu'elle vise à instrumenter l'enfant pour le travail dans la société. Or, les auteurs évoquent beaucoup le jeu, la liberté et le sentiment d'exploration libre, l'espièglerie et l'exubérance. Cette difficulté sera davantage discutée après avoir exposé les similitudes entre les thèses, en ce qui concerne l'adolescence.

Les auteurs évoquent une diminution de l'exploration concrète de l'environnement durant l'adolescence, une préoccupation nouvelle pour des questions plus abstraites et de nature cosmologique, une préoccupation pour des questions sociales, notamment celles liées à l'identité via l'appartenance à un groupe et enfin, une ouverture à des questions plus sombres. On évoque, pour cette période, une impression de discontinuité, d'une part, entre soi et les enfants et, d'autre part, entre soi et les adultes. Pour Erikson, « l'esprit adolescent est essentiellement un esprit de moratoire (*moratorium*) (1950/1963, p. 262, trad. lib.). Sobel mentionne l'importance soudaine que prend la question « qui suis-je ? » et il mentionne, dans cette foulée et sur un ton humoristique, « l'adolescent pubère qui découvre les miroirs vers l'âge de douze ou treize ans » (Sobel, 1993, p. 51, trad. lib.).

Assez clairement, pour les auteurs, les relations à l'environnement biophysique ne sont pas au centre du questionnement de l'adolescent et ces relations s'insèrent dans son questionnement sur son identité dans le monde et sur le sens de ce monde. L'adolescent est, paradoxalement, davantage dans sa tête et davantage dans son corps, soucieux de l'image de son corps et il est aussi à contempler les grandes et vastes questions au sujet du sens du monde, de l'infini, de la finalité et autres questions ultimes. Une tel changement correspond aussi au passage à l'adolescence tel qu'envisagé par Henri Wallon et ce, bien qu'aucun des textes analysés ne fasse référence aux travaux du « philosophe, médecin neurologue, psychologue » français (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1993, p. 69).

Selon Wallon, l'adolescence est un stade centripète qui succède à l'étape centrifuge de la pensée catégorielle. Le changement, qui auparavant était extérieur à l'enfant et qu'il cherchait à dominer par la construction d'opérations intellectuelles, est ressenti par l'adolescent à l'intérieur de lui-même, d'où ce retour vers le soi corporel et psychique. C'est dans ce retour aux sources que va s'opérer la prise de conscience de soi qui va rassembler dans l'unité du moi, non seulement ses relations avec autrui, mais ses relations avec lui-même dans le temps. D'où les interrogations sur l'existence, la mort, la place de chacun la société, etc. (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1993, p. 497)⁵⁰

⁵⁰ Rappelons que chez Wallon « deux orientations des conduites sont relevées : l'une *centrifuge*, tournée vers l'extérieur et les relations objectives, l'autre *centripète* tournée vers la construction et la consolidation de la personne » (Bideaud, Houdé, Pedinielli, 1993, p. 73). Wallon nomme la période de l'enfance celle de la pensée pré-catégorielle et de la pensée catégorielle.

Mentionnons, dans cette perspective, l'importance de l'initiation et de l'introduction au sein d'un monde adulte, évoquée par plusieurs auteurs, bien qu'il s'agisse là d'une question de liens avec l'agent qui sont traités plus loin dans les prochaines sections.

12.1 Jeu et travail : la société industrielle et la fin du jeu

Revenons à cette apparente contradiction entre la notion de travail et les relations ludiques à l'environnement, les grandes explorations et les autres jeux avec l'environnement ou des parties de celui-ci. Cette opposition entre « jeu » et « travail » pour qualifier le rapport au monde de l'enfant peut être expliquée et partiellement résolue de deux manières. La première concerne le découpage des stades. La fin de la petite enfance correspond chez Erikson au stade « génital locomoteur » où le petit enfant est en quelque sorte à résoudre le conflit entre « initiative ou culpabilité » d'où il émergera avec la qualité de « direction » et la vertu fondamentale de « l'intention » (*purpose*). Le petit enfant y plus actif qu'auparavant, notamment en ce qui a trait aux déplacements. La maîtrise du domaine ambulateur se prolonge en activités productives. La latence ne signifie certes pas la fin des activités ambulateurs mais elle leur donne une nouvelle coloration. La seconde explication de l'écart entre « jeu » et « travail » correspond à la notion de jeu chez Erikson et à sa métamorphose entre une société de chasseurs-cueilleurs et une société industrielle. Erikson fait du jeu une caractéristique de l'enfant et il explique la différence fondamentale entre le jeu de l'enfant et le jeu de l'adulte.

Qu'est-ce que le jeu de l'enfant, par conséquent? Nous avons vu que ce n'est pas l'équivalent du jeu de l'adulte, que ce n'est pas une récréation. L'adulte qui joue s'écarte de la réalité : l'enfant qui joue s'avance vers de nouvelles étapes de maîtrise. (Erikson, 1950/1959, p. 149)

Erikson fournit un exemple, qu'il emprunte à Ruth Benedict⁵¹, d'un jeune enfant Cheyenne qui a joué à l'arc et aux flèches pour ensuite aller à la chasse et « quand il tuait finalement le buffle, ce n'était que la dernière étape du conditionnement de son enfance et non pas un nouveau rôle adulte différent de son expérience d'enfant » (Ruth Benedict, citée dans Erikson, 1950/1959, p. 161). Joseph Chilton Pearce, dont le modèle de l'ontogenèse inspire Shepard et Sobel, insiste beaucoup sur le jeu et la complicité entre enfants et adultes dans ce jeu qui est « au service de la survie » (1977/1982, p. 180). Il cite un exemple où

⁵¹ Benedict, R. 1938. « Continuities and Discontinuities in Cultural Conditioning ». *Psychiatry*, I, 161-167.

l'enfant pygmée d'Afrique joue à la réalité adulte durant toute l'enfance, et les adultes jouent avec ravissement avec l'enfant pendant son apprentissage. Et, un beau jour, avec facilité et naturel, le jeu de l'enfant se fusionne au leur. (Pearce, 1977/1982, p. 187)

Dans ces sociétés et dans cette optique, les jeux dehors préparent littéralement à la survie. Le jeu est le travail. Pour Pearce, la notion de travail, opposée à celle de jeu, est une invention récente qu'il vise à effacer. Erikson reconnaît que le jeu prépare au travail entendu comme « l'industrie » (faire) et les « fondements technologiques » (outils) de la société. La difficulté principale est dans la différence entre la notion de travail appliquée à une société de chasseurs-cueilleurs et la notion de travail appliquée à la société industrielle.

Dans la société de chasseurs-cueilleurs, les enfants sont dans un environnement où la nature occupe une place importante, ils y imitent les animaux et ils y imitent les adultes dans leurs relations aux animaux, le tout en jouant. Ces relations sont liées intimement à la constitution de l'identité et du cosmos. L'enfant devient à l'aise dans ce monde⁵².

Avec l'agriculture surviennent des changements importants dans ces relations au monde mais c'est la révolution industrielle qui introduit un changement qui nous occupe maintenant avec la réflexion sur le « jeu », le « travail » et l'environnement.

Avec l'industrialisation, la notion de travail change, notamment par une plus grande division des tâches, la spécialisation accrue, le contrôle des moyens de production par ceux qui détiennent le capital et avec la notion d'un marché du travail où l'être humain vend littéralement son travail en échange de capitaux afin d'acheter, sur le marché des biens, ce dont il a besoin pour survivre et ce dont le désir a été stimulé chez lui par la mise en marché. Rappelons ici que Shepard évoque pour le sujet dans cette société « peur de la séparation, fantasme d'omnipotence, tremblements et secousses d'impuissance et d'impotence, incompetence physique et dépendance » (Shepard, 1982, p. 14, trad. lib.). Shepard avance aussi que cette société tend à produire « de nouvelles définitions de soi, par le métier et la profession ainsi que par la subordination politique » (Shepard, 1982, p. 35, trad. lib.). Dans cette société industrielle, le rapport au travail, à la technologie et à l'environnement change

⁵² Tel qu'il a été mentionné dans les pages précédentes, Erikson et Pearce évoquent cette relation au monde. Cette vision anthropologique est au cœur de l'analyse de Shepard (1982) dans « *Nature and Madness* ». Jeu, rapport aux animaux et cosmologie occupent aussi une place centrale dans Shepard (1996) « *The Others : How Animals Made Us Human* », notamment dans le chapitre 6 « *Aping the Others* » et dans Shepard (1999) « *Encounters with Nature* », entre autres dans le chapitre intitulé « *Animals and Identity Formation* ».

considérablement. Erikson mentionne ainsi que « les machines, loin de demeurer des outils et des extensions des fonctions physiologiques, destinent des organisations entières de personnes à devenir des extensions de la machinerie » (Erikson, 1950/1963, p. 237, trad. lib.). Le sens du travail change de même que les exigences de formation afin de participer à cette « extension de la machinerie ». L'éducation se prolonge dans le temps afin de former les jeunes à pouvoir participer à cette société. Le travail peut devenir carrière pour certains. Les emplois à occuper demandent toutes sortes de spécialisations appelant toutes sortes de formations. Ici, la rupture entre « jeu » et « travail » devient donc plus grande. L'adulte « travaille » dans sa sphère où l'enfant est absent et l'enfant est dans sa sphère de socialisation qui tente d'intégrer le « jeu » dans la préparation de l'enfant à son insertion dans un monde où le « travail » et la consommation occupent une grande place dans la vie de l'être humain.

On observera ici un élargissement du propos de ce chapitre, qui porte sur les relations entre le sujet et l'objet, pour y inclure des propos sur l'agent et sur le milieu. Cet élargissement et ce détour sont nécessaires afin de comprendre le sens des relations entre l'enfant et l'environnement dans les thèses analysées. En effet, ces relations ne se déroulent pas dans un vacuum et il y a des influences importantes entre les composantes d'un quadrangle enfant-environnement-école-société.

12.2 Cyberculture : le retour du jeu

L'école est une institution sociale qui reflète, en bonne partie, la société. Postman traite ainsi de l'ambivalence entre l'enseignement pour conserver l'ordre en place, « *Teaching as a Conserving Activity* » (Postman, 1979), et l'enseignement pour faire changer cet ordre et faire avancer la société, « *Teaching as a Subversive Activity* » (Postman et Weingartner, 1969). Cette étude des liens entre école et société est bien entendu au cœur de « *École et sociétés* » de Bertrand et Valois (1992).

Hutchison (1999), tout comme Orr (1999), associe l'architecture de l'école au contenu, à l'objet. Tous deux proposent une lecture de l'école comme un reflet de la société, en termes d'environnement, autant qu'en termes de contenu et de pédagogie. Bertrand, Valois et Jutras (1997) traitent, dans une perspective similaire, d'une « approche industrielle de l'éducation ». Les seconds contestent cette « approche industrielle » alors que le premier, Hutchison, constate un déclin de l'école publique construite sur ce modèle, notamment à cause du

renouvellement rapide des technologies, des formations sur mesure, de l'internet et des autres technologies de l'information ainsi qu'à cause de l'attrait exercé dans ce nouveau contexte par l'école à la maison. On ne peut s'empêcher ici de faire le lien entre ces constats et l'évolution d'une société industrielle vers une société dite post-industrielle, une société de l'information, ou encore l'évolution d'une société moderne vers une société post-moderne, où les choix ainsi que les réalités seraient multiples, changeants, souples et en évolution rapide. L'être humain y travaillerait de plus en plus avec de l'information et du savoir, dans une économie du savoir, travaillant parfois à la maison avec des horaires flexibles, réduisant, en principe, la nécessité de grands regroupements humains pour le travail (tours à bureaux et manufactures). Cette perspective est ironique à trois égards.

1) Ironiquement, les vastes planchers des anciennes industries et manufactures de l'âge d'or de la révolution industrielle se vident de leurs vieux équipements mécaniques qui transformaient la matière et auxquels étaient rivos des travailleurs. Ces bâtiments sont recyclés et on y voit dorénavant de vastes planchers où sont installés des équipements électroniques qui traitent de l'information et auxquels sont maintenant rivos des ouvriers de l'information.

2) Ironiquement, dans cette perspective, on assiste maintenant à un retour d'une équation qu'on pourrait appeler la JOIE où $J + O + I + E = D$ [Jeu + Outils + Imitation + Enfant = Développement et maîtrise du travail adulte], alors que les enfants dont les parents en ont les moyens, passent des heures à « jouer » avec de l'information et à en échanger à l'ordinateur. « Jeu » et « travail » sont étrangement réconciliés, illustrant ainsi dramatiquement la théorie d'Erikson sur le développement psychosocial en ce qui concerne le concept de « travail » qu'il associe au stade de latence.

3) Ironiquement aussi, les enfants passent des heures à faire des « opérations concrètes » sur cet « objet » qu'on appelle « information », illustrant tout aussi dramatiquement la théorie de Piaget sur le développement cognitif. L'enfant n'absorbe pas des données abstraites qui lui sont transmises, il manipule cet objet qu'est l'information.

Bien entendu, ces dimensions ironiques dissimulent un certain drame. L'éducation dans une approche industrielle prépare à travailler dans un monde précis et elle offre une certaine cosmologie, notamment celle d'une nature destinée à servir l'être humain et à fournir des ressources. Elle informe les liens personne-société-environnement. L'éducation dans l'école

de la société de l'information fait quant à elle, de l'information, une ressource à échanger. Si l'informatique à l'école ou à la maison parvient ironiquement à accommoder si bien la perspective d'Erikson sur le travail et celle de Piaget sur l'intelligence, elle néglige d'autres dimensions de la présence au monde. Bien sûr, l'école n'est pas centrée exclusivement sur une seule et unique dimension de la présence au monde se traduisant de la sorte par une focalisation exclusive sur un objet. Cependant, l'école, comme la société où elle s'insère, tend à mettre de l'emphase sur certains aspects et en plonger d'autres dans l'ombre.

12.3 Jeu et être : se lier à la terre

Ce détour par une réflexion sur un quadrangle enfant-environnement-école-société, permet de mieux apprécier le sens et la portée des thèses analysées sur les relations entre l'enfant et l'environnement ou les liens entre le sujet et l'objet. Le jeu n'a d'ailleurs pas qu'un seul sens et une seule fonction de même que le travail. Les psychologues Richard Cloutier et André Renaud (1990, p. 591-593) traitent de diverses qualités du jeu ainsi que de ses fonctions dans le développement physique, cognitif, langagier, social et affectif. C'est d'ailleurs ce que les thèses étudiées révèlent. Les jeux de l'enfant dans l'environnement et ses interactions ludiques diverses avec le monde ont une grande importance qui n'est pas uniquement liée à l'idéologie dominante, à la préparation au mode de production de l'économie dans laquelle s'insère le jeune, aux rapports de productions socio-historiquement constitués.

Dans ces thèses, les rapports à l'environnement informent l'être, ils informent l'identité. L'enfant y découvre ses possibilités et ses limites, il y découvre des êtres vivants qui l'informent sur diverses dimensions de sa présence au monde, il y fait l'expérience d'un milieu qui accueille et qui facilite un certain éloignement de la vie familiale, il y découvre une certaine réciprocité, il y découvre que ni lui, ni sa famille, ni sa société ne sont seuls dans un univers matériel. L'enfant y est en lien intime avec un monde qui le porte, lui répond, se plie parfois à lui et qui, d'autres fois, lui résiste. Dans cette perspective où l'enfant trouve, dans ses jeux et ses explorations, une terre d'accueil qui le porte et l'informe sur son identité, on comprend mieux pourquoi Sobel veut éviter de mettre les enfants en situation d'agent ou en agence avec l'environnement. Cette notion d'agent ou d'agence fait référence à une relation d'aide, à supporter, à réparer et à porter. Rappelons en effet que pour Sobel, « ce qui est important c'est que les enfants aient l'occasion de se lier avec le monde naturel, d'apprendre à l'aimer et à s'y sentir confortables avant qu'on ne leur demande de guérir les

blessures de ce monde » (Sobel, 1995, p. 13, trad. lib.). Rappelons aussi que pour Shepard, « les blessures à la planète sont les symptômes d'une psychopathologie » (1982, p. 128, trad. lib.) qu'il associe notamment à des mutilations de l'ontogenèse. Seule une personne démente ou aliénée détruit le monde qui le porte, ceci est bien entendu le sens du « *madness* » dans « *Nature and Madness* » de Shepard. Ceci est aussi au cœur des propos du biologiste canadien David Suzuki. Il constate, comme de nombreux autres, notre aliénation de la nature et « la rupture du lien avec la nature » (Suzuki, 1997/2001, p. 39) alors que nous sommes pourtant liés organiquement et au plus intime avec le monde. Dans « *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature* », Suzuki renoue avec « les philosophes de la Grèce antique » en ce qui concerne les « quatre éléments : l'air, l'eau, la terre et le feu » (1997/2001, p. 43). Il expose, sur des assises scientifiques, comment nous sommes liés intimement au monde par la respiration, l'alimentation, l'excrétion et par tout le métabolisme.

De notre premier cri, signalant notre arrivée sur Terre, jusqu'à notre dernier soupir au moment de notre mort, notre besoin d'air est absolu. Chaque respiration est un sacrement, un rituel vital. En inhalant cet élément sacré, nous nous rattachons physiquement à tous nos proches biologiques présents, aux innombrables générations qui nous ont précédés et à celles qui nous succéderont. (Suzuki, 1997/2001, p. 69)

Suzuki aborde de cette manière le cycle de l'air après une description scientifique de celui-ci. Il en va de même pour le rapport à l'eau, au sol et à l'énergie. Pour Suzuki « le sol est le terrain de notre être; avec l'eau et l'air, il est la substance que la vie a contribué à fabriquer, qu'elle entretient et dont elle dépend. » (Suzuki, 1997/2001, p. 130). Pour Suzuki, il est alors démentiel de contaminer l'air que nous respirons, l'eau essentielle à la vie qui transite en nous et le sol qui nous porte et nous nourrit.

David Suzuki, comme les auteurs des thèses analysées, ne propose cependant pas de focaliser sur les problèmes environnementaux avec les enfants. Il affirme plutôt qu'il faut redécouvrir notre parenté avec la nature et il conclut le chapitre intitulé « Protégés par notre parenté » avec cette proposition à l'effet que « le changement crucial en est un d'attitude; il faut que les humains se perçoivent dans un rapport différent avec le reste de la nature » (Suzuki, 1997/2001, p. 190). Il envisage ainsi pour les enfants une démarche similaire à celle des auteurs étudiés.

Regardez un enfant réagir à une guêpe ou un papillon. Les nourrissons semblent attirés par le déplacement et la couleur d'un insecte, tendent souvent la main pour le toucher. Ils ne manifestent ni crainte ni dégoût, seulement de la fascination. Pourtant, au moment où ils entrent au jardin d'enfants, leur ravissement devant la nature a souvent fait place à la répugnance; plusieurs petits ont alors un mouvement de recul inspiré par la peur, ou le dégoût, à la vue d'un coléoptère ou d'une mouche. En enseignant aux enfants à craindre la

nature, nous augmentons notre sentiment d'aliénation et échouons à satisfaire nos besoins « biophiliques » innés. (Suzuki, 1997/2001, p. 217)⁵³

Suzuki cherche paradoxalement à « rompre » avec la culture de la « rupture » avec la nature, notamment en favorisant les liens intimes entre les enfants et la nature.

12.4 Configuration aliénante et configuration d'appartenance

En ce qui a trait aux relations entre le sujet et l'objet, il est possible de proposer une synthèse en se référant aux questions méthodologiques d'analyse conceptuelle et de rhétorique proposées par Gohier (2000). Nous pouvons résumer les thèses et proposer une synthèse critique en nous inspirant de la méthode de dissociation des notions de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), en identifiant ce qui est qualifié dans ces thèses et ce qui est disqualifié. Cet exercice permet aussi de mettre en relief ce qui pourrait sembler être un exemple de l'application des thèses mais qui, en réalité, n'est pas mis de l'avant dans la thèse. Il s'agit ici en quelque sorte de fournir des contre-exemples, tel qu'il est proposé par Scriven⁵⁴ et par Soltis (1985).

Les auteurs des thèses analysées évoquent une certaine rupture avec la nature, une certaine aliénation et ils cherchent à reconnecter le sujet avec la nature, à retrouver une appartenance. En termes de dissociation des notions, « aliénation » et « appartenance » peuvent ici servir de couple fondamental. Il est alors possible d'envisager une certaine configuration aliénante opposée à une configuration d'appartenance. Le tableau 12.2 présente les différents termes dissociés qui sont analysés dans les pages suivantes. Il ne s'agit pas ici d'élaborer une vision manichéenne mais bien davantage de préciser ce qui est plus généralement valorisé.

On observera que les termes des différents couples touchent à la fois à l'objet et aux liens entre le sujet et l'objet. Ainsi, évoquer les activités **extérieures** orientées sur le **présent** et centrées sur les **lieux** et la **nature** authentique, a trait davantage à un certain contenu, à un objet concret, alors qu'évoquer l'impression de **liberté** et le **jeu** ainsi que l'**expérience**, a trait

⁵³ Suzuki fait ici référence à la notion de la biophilie développée par le biologiste Edward O. Wilson (1984), c'est-à-dire une affiliation avec la vie. Rappelons que Wilson est l'un des pères de la très controversée sociobiologie.

⁵⁴ Scriven, M. 1988. « Philosophical Inquiry Methods in Education ». Dans R. M. Jaeger (dir. publ.). *Complementary Methods for Research in Education* (p. 129-149). Washington : American Educational Research Association.

à la relation entre le sujet et l'objet. Il s'agit toutefois, dans ce tableau synthèse et dans la discussion qui le suit, de proposer une configuration générale offrant un aperçu combiné du contenu et de l'approche à ce contenu.

Les activités à l'**extérieur** sont valorisées dans les thèses par rapport aux activités à l'intérieur. Sobel (1995) reconnaît la difficulté et le défi que cela représente pour une classe scolaire. Pourtant, Chawla (1992) explique comment ces activités à l'extérieur sont celles qui sont mémorables. La recherche de Rachel Sebba avec des enfants et des adultes (1991) confirme cette analyse de Chawla. Le principal problème, selon Sobel (1997, 1995), est que les enfants vont de moins en moins dehors et que les espaces intérieurs sont de plus en plus attrayants pour les enfants. Les propos de Sobel sont confirmés par ceux de Gaster (1991), Louv (1991) et Moore (1997) : les enfants vont moins dehors. Ainsi, si les auteurs valorisent les espaces extérieurs, les enfants y seraient de moins en moins souvent. Moore mentionne comme facteurs limitant l'accès à l'extérieur : le danger représenté par le trafic automobile, la crainte que les enfants soient abusés, le manque d'espace de jeu, la diminution du temps de jeu, les médias électroniques, la climatisation, la commercialisation du jeu, les changements dans la structure familiale ainsi que ceux dans les relations et l'horaire de la famille. (Moore, 1997, p. 201-206).

Tableau 12.2 Termes opposés de la configuration aliénante et de la configuration d'appartenance

La configuration aliénante, disqualifiée	La configuration d'appartenance, qualifiée
Activités intérieures	Activités extérieures
En lien avec le virtuel	En lien avec le réel
En lien avec le lointain	En lien avec le proche
Échelle planétaire	Échelle locale
Dans des lieux aménagés	Disponibilité des espaces interstitiels
En lien avec des lieux et espaces figés	Disponibilité des matériaux modelables
Impression d'interdit	Impression de liberté pour explorer
Construit, planifié, organisé et ordonné	Spontané
Réplique de la nature	Nature authentique
Approche thématique	Approche des lieux
Prépondérance du discours	Prépondérance de l'expérience
Exceptionnel	Familier
Approche par le travail	Approche par le jeu
Focalise sur les problèmes	Focalise sur ce qui fonctionne bien
Orienté vers le futur	Orienté sur le présent
Ancrage dans des cycles socialement construits et commerciaux	Ancrage dans les cycles de la nature et la phénologie

Étant de plus en plus à l'intérieur, les enfants sont de plus en plus en lien avec un « environnement extérieur » virtuel plutôt qu'avec un environnement extérieur **réel**. Cette préoccupation est soulevée par Sobel (1995, 1997), par Louv (1991) et par Moore (1997). De plus en plus, les relations au monde sont médiatisées par un quelconque média. Au Québec par exemple, deux essais de Jacques Godbout présentent des analyses des diverses manières qu'ont les médias d'agir sur les êtres humains et sur les rapports au monde : « L'écran du bonheur » (1995) et « Le murmure marchand » (1989). Ces deux titres sont très évocateurs de la séduction par la télévision. La médiatisation est bien davantage déplorée que célébrée. Si ce n'est pas une relation directement médiatisée qui remplace le contact avec la nature, il s'agit souvent d'une relation avec une réplique, une reconstitution de la nature. Cette approche est elle aussi disqualifiée et elle est abordée un peu plus loin. On notera cependant qu'avec une nature ayant de moins en moins de place pour se déployer librement et ce, tant en milieu urbain qu'en milieu rural, sa médiatisation par des représentations virtuelles tend à prendre de l'ampleur. Par contre, la popularité de cette médiatisation pourrait ainsi confirmer que le contact avec la nature correspondrait à un profond besoin. Elle indiquerait qu'on cherche la nature. La force du virtuel et son attrait proviennent notamment du fait qu'il en vient à pouvoir simuler de nombreux aspects de la configuration d'appartenance.

La médiatisation par le virtuel permet d'être en relation avec des représentations du lointain et risque de négliger le **proche**. Sobel (1998) désire explicitement revaloriser le proche pour compenser sa dévalorisation par un certain attrait exercé par l'exotique et le lointain, ce qui tend à disqualifier le milieu de vie, à le négliger et à en faciliter l'abus. Dans la même foulée, les questions planétaires tendent à effacer les questions **locales**. Une telle « éthique du proche » où « nous avons d'abord des obligations à l'égard de ceux qui nous sont les plus familiers » est mentionnée par la philosophe Catherine Larrère (1997, p. 112) et elle attribue cette éthique au philosophe J. Baird Callicott. L'emphasis sur le proche et le local peut poser problème lorsque ce milieu proche et que la localité où habite le sujet ont des qualités environnementales très négatives, soit un environnement fortement pollué et appauvri en termes de diversité du vivant ou un environnement n'offrant pratiquement plus d'interstices non aménagés. Dans ce contexte, le lointain et le planétaire peuvent exercer un attrait indéniable. Par contre, Berry (1992b), Ehrenfeld (1993b) et Orr (1994) font remarquer qu'en s'occupant du lointain et du global, on néglige notre milieu immédiat. Ehrenfeld fait remarquer qu'après tout le temps passé dans une « pseudocommunauté » virtuelle, les correspondants lointains, après s'être déconnectés de leurs ordinateurs, reprennent chacun

contact avec leur communauté et leur environnement respectif et différent, milieux qu'ils auront négligés durant leur « résidence virtuelle ». Berry partage cette vision et il affirme qu'une approche planétaire exige un degré d'abstraction qui ne peut accommoder toutes les particularités des milieux de vie, des communautés et de la nature. Pour lui, les gestionnaires agissant à une échelle planétaire vont détruire les communautés et leur particularisme. Enfin, Orr, partageant aussi le point de vue de Berry, mentionne que le mouvement environnemental est justement né de ceux et celles qui se sont portés à la défense des localités menacées par le globalisme qui ne pouvait accommoder ces particularités locales.

L'importance **d'espaces interstitiels** où les enfants peuvent s'exprimer plus librement est soulevée par Sobel (1993). Hart (1979) et Moore (1986/1990) ont constaté cet attrait, pour les enfants, des environnements présentant cette qualité. Une importante difficulté réside ici dans la diminution du nombre et de la grandeur de ces espaces alors que tout le milieu urbain tend à être optimisé. Cette impression de vide dans les lots vacants et le vide des friches quelquefois présentes à l'interface entre les constructions, constituent pourtant un attrait pour les enfants et pour les naturalistes. Il s'agit souvent de « lieux » où la nature arrive à se déployer. Or, cette impression de vide et de sauvage soulève souvent la peur chez de nombreuses personnes (Terrasson, 1988/1997). Il y a une tendance à aseptiser ces lieux et à les remplir.

Cette question de l'interstice est étroitement reliée à celle des **matériaux modelables**. À cet égard, tous les auteurs des thèses analysées font référence aux travaux d'Edith Cobb (1997), à l'exception de Searles (1960/1986) dont les travaux sont antérieurs à la publication du livre de Cobb (1977) ou pratiquement publiés en même temps que l'article de Cobb qui est daté de 1959. Les travaux de Cobb, dans lesquels l'auteure insiste entre autres sur l'importance de pouvoir construire un monde avec des matériaux modelables durant l'enfance, servent aussi l'argumentation de Hart (1979) et de Moore (1986/1990). Il semblerait cependant important, éventuellement, de distinguer entre différents types de matériaux malléables et modelables : eau, neige, sable, terre, argile, gravier, pâte à modeler, bloc Lego et figurines malléables dérivées de superproductions cinématographiques et distribuées dans certaines chaînes de restaurant. Il en découle l'importance d'insister sur une certaine configuration d'appartenance et non pas exclusivement sur un seul aspect ou sur un seul des termes de cette configuration. Il ne saurait donc suffire de mettre exclusivement l'emphase seulement sur des matériaux modelables.

L'importance des matériaux modelables trouve écho dans l'impression de **liberté** et dans la valorisation de l'exploration libre, qualifiées comme d'importants attributs des relations entre l'enfant et l'environnement. Chawla (1992) mentionne cette impression qui ressort clairement des souvenirs des adultes ainsi que dans le discours des enfants. Searles (1986/1960) mentionne les bienfaits psychologiques de cet environnement tampon qui peut recevoir les projections des enfants en plus de pouvoir recevoir les coups des enfants. Il s'agit de l'environnement qui peut permettre de tester les limites de l'enfant et où les limites seront celles qui émergent de la relation et non pas celles qui proviennent d'un interdit formulé à priori par un agent. Les travaux de Hart (1979) et de Moore (1986/1990) mettent en lumière l'importance de cette liberté ressentie par les enfants de pouvoir s'exprimer et d'agir vigoureusement contre cet environnement.

L'écrivain américain basé à Cape Cod, Robert Finch (1986), évoque cette liberté des enfants et son exubérance parfois destructive alors qu'il se décrit donnant des explications à des enfants de troisième et quatrième année en visite à une passe migratoire de poissons afin que les gaspareaux puissent remonter la rivière. Il « offre cette causerie au nom de l'éducation relative à l'environnement mais entretient peu d'illusions au sujet de la "connaissance" transmise ». Pour Finch, « ce qui est grandiose, bien entendu, c'est que les enfants soient là, en cette journée où l'air, la terre, le ciel et l'eau sont pleins de la vitalité printanière » (1986, p. 58, trad. lib.). Il se « sent devenir invisible » alors que les enfants n'en ont que pour la masse débordante de poissons. Il explique qu'il ne faut pas manipuler les poissons à mains nues mais il réalise que ce qu'il dit « va à l'encontre des pulsions profondes des enfants. Ce qu'ils veulent, ce n'est pas apprendre au sujet des poissons, mais se *joindre* à eux » (Finch, 1986, p. 60, trad. lib.). Témoin de ces élans des enfants dans l'eau avec les poissons, Finch reconnaît que les enfants peuvent être destructeurs et cruels mais il imagine que dans ce vigoureux contact, « nous attrapons quelque chose de la flamme du poisson qui est passée telle une torche aqueuse » (Finch, 1986, p. 61, trad. lib.). Finch envisage une autre approche, un contre-exemple :

L'autre approche – l'observation sanitaire – ne me semble pas être une amélioration. Trop souvent j'ai vu des écoliers défiler dans les parcs nationaux et les réserves fauniques dans un silence révérenciel afin que plus tard, de retour en classe, ils puissent produire leurs jolis entrefilets documentés au sujet de la nature. Ceci me semble être la manière de leur apprendre que le monde naturel est seulement quelque chose à être visité, apprécié et préservé comme une relique historique, plutôt que goulûment dévoré comme cela devrait l'être à leur âge. La vie exige la participation. (Finch, 1986, p. 61, trad. lib.)

Il y a une tension entre, d'une part, le besoin de protéger l'environnement et assurer la sécurité des enfants et, d'autre part, le besoin des enfants d'explorer vigoureusement et librement l'environnement et y apprendre leurs limites. Chawla (1992) et Hart (1979) traitent de cette négociation entre les besoins et attentes des parents et des enfants, des agents et des sujets. Une obsession à produire des environnements totalement sécuritaires ou des conditions d'exploration totalement sécuritaires pourrait conduire à une sorte de prison dorée dont la sécurité ne sera qu'illusoire. La tolérance à un certain danger, inhérent à la vie, est menacée par une société où la justice incarnée par les tribunaux occupe une place grandissante et dans une société où les ménages sont de plus petite taille et où chaque enfant est davantage « investi ». La sécurité d'un enfant devient probablement plus importante et vitale pour le parent d'un enfant unique qu'elle ne l'est pour un parent de 5 ou 10 enfants.

En lien avec cette question de la liberté, évoquons la **spontanéité** qui est valorisée par rapport à une activité dont tous les détails ont été planifiés et où toute la situation est littéralement construite de l'extérieur. Cet appel à la spontanéité pose quand même problème. La double contrainte inhérente à l'exigence de la spontanéité a été discutée par Watzlawick pour qui

faire spontanément ce qu'on a reçu l'ordre de faire est aussi impossible que d'oublier par décision consciente ou de décider de dormir plus profondément. Ou bien l'on agit spontanément, c'est-à-dire à sa propre discrétion; ou bien l'on obéit à un ordre et par conséquent on n'agit pas spontanément. (Watzlawick, 1984, p. 83-84)

L'humour apparent, derrière les exemples de doubles contraintes, masque cependant de graves souffrances psychologiques pour Watzlawick et ses collègues associés à l'école de Palo Alto (Watzlawick, 1988 ; Watzlawick, Beavin et Jackson, 1967/1972 ; Watzlawick, Weakland et Fisch, 1975). Cependant, que faire lorsque la « spontanéité » amène l'enfant à être fasciné et profondément engagé dans des jeux électroniques? Il n'y a pas de réponse facile. Un article récent du « *Times* », s'inquiétant de « qu'est-ce qui a bien pu arriver du jeu? », titre interrogatif de l'article, fait part de cette diminution du jeu spontané à l'extérieur. Les auteurs s'entretiennent notamment avec Roger Hart et Robin Moore. Le « *Times* » soulève la double contrainte possible en ce qui a trait à jouer dehors librement, « en sommes-nous rendus à obliger de jouer ? » (Kirn et Cole, 2001, p. 40, trad. lib.). En lien avec la question de la spontanéité et de la liberté, Kirn et Cole font observer que la peur ainsi que la volonté de contrôler, liées aux questions de la sécurité, sont les ennemis naturels du jeu et de la spontanéité. Cette proposition est très similaire à la thèse de Pearce (1977/1992) pour qui le jeu est essentiel et pour qui l'anxiété est une ennemie.

Les relations à la nature **authentique** sont celles qui sont valorisées. La question de l'authenticité est cependant fort délicate. Dans une approche phénoménologique de la question de l'authenticité dans les relations à l'environnement, Kimberly Dovey reconnaît que « la quête de l'authenticité est symptomatique d'une crise profonde dans les relations personne-environnement modernes et d'une croyance erronée que l'authenticité peut être réalisée en manipulant la forme, l'apparence » (1985/1989, p. 35, trad. lib.). Pour lui, l'authenticité ne peut être fabriquée. Par contre, les tentatives de fabrication de l'authentique témoignent néanmoins d'une quête de sens, d'une quête d'authenticité. Le problème est que « l'inauthenticité émerge justement de la tentative de retenir ou de regagner l'authenticité » (Dovey, 1985/1989, p. 36, trad. lib.).

Chez Dovey, l'authenticité est plutôt liée à un processus et à des relations au lieu d'être liée à l'objet. Il associe l'authenticité en matière d'environnement à la capacité de pouvoir s'engager dans des relations et à l'appropriation. Ces capacités d'établir des liens et de s'approprier dépendent de la profondeur environnementale (opposée à une superficialité), de l'existence de processus indigènes, naturels, ainsi que de la connectivité, de la facilité à établir une connexion et ce, à trois niveaux. Premièrement, il doit y avoir, pour le sujet, une possibilité d'établir une connexion entre la forme du phénomène et son processus de production. Le phénomène et son processus de production doivent être d'origine incontestée. Deuxièmement, il doit y avoir une possibilité de connexion qui permet de relier la surface du phénomène ou son apparence, à la profondeur du monde matériel. Il faut ainsi pouvoir reconnaître une authenticité au-delà et en-deçà de l'apparence immédiate. L'authenticité ramène à une certaine profondeur environnementale et matérielle. Troisièmement, il doit y avoir, en relation avec le phénomène, une possibilité de connexion temporelle entre le présent et le futur qui permet de croire que le phénomène est fiable, qu'il est digne de confiance pour une action future. L'authenticité fait donc davantage référence à une manière d'être au monde et de s'y lier. C'est justement l'aliénation qui crée la quête de l'authenticité, qui ne pourrait se résoudre, selon Dovey, que dans la manière d'habiter, d'être-au-monde. « La quête d'authenticité résulte d'une sérieuse déconnexion dans l'écologie des relations personne-environnement qu'on pourrait nommer être sans domicile, sans habitat, étranger, aliéné (*homelessness*) » (Dovey, 1985/1989, p. 48, trad. lib.). C'est à l'aune de cette vision de l'authentique que Dovey porte un regard sur les répliques, telles les plages artificielles.

Dovey note deux dangers aux répliques. Elles constituent une version purifiée et simplifiée de l'original et éventuellement, particulièrement chez les enfants, elles peuvent en venir à constituer la base sur laquelle sont créées les catégories (exemple de la plage) et peuvent inhiber la capacité à entrer en relation avec l'original. Dovey entrevoit alors une purification et une simplification de la vie quotidienne et de l'environnement. Ainsi, la plage artificielle au sable uniforme et sans matière organique pourrait servir de référentiel lors d'une comparaison avec les berges d'un lac. Le second danger que Dovey note est associé au fait que ces répliques offrent l'illusion de la sphère publique alors que cette sphère disparaît au profit de ces répliques privées et souvent commerciales à accès contrôlé. Cette disparition d'un espace public au profit de répliques thématiques privées et commerciales est abondamment discutée par le géographe Robert David Sack (1992), l'horticulteur et journaliste Alexander Wilson (1991), ainsi que dans les différents textes de l'ouvrage collectif édité par Michael Sorkin (1992), « *Variations on Theme Park : The New American City and the End of Public Space* ».

La bonne nouvelle est que l'abondance des répliques pourrait signaler que la quête de sens devient plus grande et partagée. Par contre, Dovey observe que tant que la déception n'est pas manifeste chez le sujet, il n'y a pas de problème avec la réplique, elle n'est pas décelée. Dovey observe d'ailleurs que la dénonciation pédante des répliques sur le seul critère de l'apparence, amène seulement à les remplacer par des répliques de plus en plus sophistiquées. La question de l'authenticité est donc au cœur de la question de l'aliénation. Dans une perspective marxiste, Guy Debord (1967/1992) voit le capitalisme comme exacerbant toute cette édification d'une « société du spectacle ». Cette question de l'authentique et du spectaculaire trouve écho dans la tension entre les parcs thématiques et les lieux.

Les thèses analysées valorisent les liens avec les **lieux** plutôt qu'avec les parcs thématiques. Il s'agit ici d'une valorisation du milieu de vie plus quotidien et d'approches éducatives centrées sur l'appréhension et, si possible, l'appréciation de ce milieu. Sobel et Chawla sont explicites sur cette question. Shepard est caustique sur les zoos. Pour lui, « les enclaves "protègent" les vaincus, comme elles le firent pour les Amérindiens, en les assignant à des réserves et en les éliminant en dehors de l'enceinte du sanctuaire » (Shepard, 1996, p. 234, trad. lib.). Comme en ce qui a trait à la question de l'authenticité, les zoos témoignent néanmoins du besoin de connexion. Le parc thématique est en quelque sorte une autre version de la réplique, une autre forme de médiatisation, une autre forme d'aliénation.

Joel Achenbach mentionne, dans cette foulée, que « Pepperidge Farm a conçu une machine qui fabrique des biscuits qui ont l'apparence d'avoir été faits à la main ». Mais ce n'est pas tout, l'emballage des biscuits insiste sur cette qualité construite. L'emballage mentionne que la compagnie était soucieuse de « faire chaque biscuit comme s'il s'agissait d'un exemplaire unique avec sa propre personnalité, alors, ils y ont donné des formes brutes et irrégulières, tout comme si quelqu'un avait amoureuxment façonné chaque biscuit à la main » (Achenbach, 1988, p. 112, trad. lib.). Ce propos illustre bien comment les répliques deviennent de plus en plus sophistiquées; cependant, ce qui étonne le plus Achenbach, c'est que les corporations s'en vantent.

L'architecte Michael Sorkin, observant la force d'attraction des parcs thématiques, s'inquiète du « tissage d'une étoffe de simulacres de plus en plus élaborés et du remplacement des signifiants "authentiques" » (Sorkin, 1992, p. 228, trad. lib.). Pour illustrer ce recul, Sorkin donne l'exemple d'une famille japonaise qui est allée visiter la réplique des studios de cinéma de la compagnie Universal en Floride et qui visionne la bande vidéo qu'elle y a tournée. Nous ajoutons des numéros entre parenthèses pour illustrer la série de reculs du « réel ».

La famille japonaise assise devant son téléviseur (1) Sony à Nagasaki, regardant son vidéo maison de la re-création Animatronic (2) des décors (3) du film (4) « Temple of Doom » issus de la re-création de la géographie créatrice d'un original d'un studio (5) d'Hollywood, que la famille a enregistrée lors de sa visite à un simulacre des studios (6) d'Hollywood construit dans le centre de la Floride. (Sorkin, 1992, p. 229, trad. lib.)

Un septième niveau de recul de l'authentique dans la réplique constituée par le parc thématique est que cette famille japonaise présente possiblement ce vidéo à des amis et    de la parenté.

En plus de contribuer au recul de l'authentique, les parcs thématiques fractionnent le réel en autant d'unités discrètes qu'il y aura de thèmes, laissant ainsi au sujet la tâche difficile de recrer une certaine unité, un certain cosmos. En matière d'éducation relative à l'environnement, le cas montréalais est révélateur. L'environnement est découpé en thèmes dans les neuf parcs thématiques suivants : les végétaux sont exposés au « Jardin botanique » fondé en 1931, les cieux sont vus au « Planétarium » fondé en 1966, l'architecture comme élément de l'environnement est abordée au « Centre Canadien d'Architecture » fondé en 1989, les insectes sont abordés dans un « Insectarium » fondé en 1990, quatre écosystèmes avec des animaux vivants sont en représentation au « Biod  me » fondé en 1992, les traces

archéologiques du passé sont présentées au Musée d'archéologie et d'histoire de Montréal, « Pointe-à-Callière », fondé en 1992, la conquête de l'espace est vue au « Cosmodôme » fondé en 1994, l'eau est traitée à la « Biosphère » fondée en 1995 et les arbres sont en vedette à la « Maison de l'arbre » fondée en 1996.

Les parcs thématiques peuvent être associés à ce que nous avons appelé la « configuration aliénante » car ils sont souvent caractérisés par certains éléments de cette configuration : activités intérieures, virtuel, lointain, planétaire, aménagé, espaces figés, interdits, construit, organisé, réplique. Les auteurs des thèses analysées optent davantage pour une approche centrée sur les lieux et qui est parfois nommée « *place-based environmental education* ». Cette approche est associée à une orientation communautaire.

Les thèses analysées mettent aussi l'emphasis sur **l'expérience** du milieu et de l'environnement. L'approche expérientielle est généralement préférée à celle centrée sur le discours, sur la représentation, sur le symbolique. Les thèses ne rejettent cependant pas ces voies mais elles donnent préséance à l'expérience de la présence au monde comme fondement ou comme base sur laquelle édifier les apprentissages.

Dans cette optique davantage expérientielle et centrée sur les lieux, les thèses proposent de se centrer sur le **familier** plutôt que sur l'exceptionnel, le rare et l'exotique. À un second niveau, ces thèses visent à aider à retrouver l'exceptionnel dans le familier, dans le quotidien. Cette vision se traduit souvent par des activités d'éveil au monde autour de l'enfant pour favoriser le sens de l'émerveillement. Par contre, il faut garder à l'esprit que les thèses analysées valorisent le contact avec la nature. Or, avec « le recul de la nature autour de nous » selon l'expression du philosophe Dominique Bourg (1997) dans « *Nature et technique : essai sur l'idée du progrès* », on peut croire que la nature quitte de plus en plus le domaine familier (à ne pas confondre avec le domestiqué) pour devenir rareté, exception et se donner en spectacle. Bourg entend par nature « l'ensemble des phénomènes qui se produisent d'eux-mêmes, de façon régulière et indépendamment de toute intervention arbitraire » (Bourg, 1997, p. 33). Cette conception de la nature comme « *phusis* » n'est pas facilement compatible avec la domestication, le domptage et la subjugation de la nature. Bourg constate un recul de la nature sous l'influence du progrès technique de la même manière que le philosophe Bruce Foltz, dans une étude sur Heidegger et l'environnement, estime que « *“techné”* est une manière d'agir contre *“phusis”* » (Foltz, 1995, p. 97, trad. lib.). La

technique fait parler la nature une certaine langue, elle produit une certaine révélation mais elle empêche la nature de se produire elle-même. Dans un débat où certains affirment parfois, afin de disqualifier le discours favorisant la nature sauvage, que tout est nature, il importe de souligner que c'est la qualité d'émergence spontanée de la nature qui recule sous la technique. Favoriser la rencontre, dans le monde familier, avec la nature entendue au sens de « *phusis* », n'est donc pas aussi facile à faire qu'en apparence.

Le **jeu** est davantage qualifié comme mode de relation à l'environnement plutôt que le travail. Dans les thèses analysées, le jeu est associé à un bien-être au monde et à une reconnaissance de la parenté avec celui-ci. Cette approche par le jeu est associée à la focalisation sur ce qui **fonctionne bien** plutôt que sur les problèmes environnementaux. Certains des dilemmes associés à la question du jeu ont été vus précédemment sous l'angle de la liberté et de la spontanéité. Pour des questions développementales, les thèses proposent généralement d'envisager les rapports à l'environnement des enfants de manière à laisser une grande place au jeu et en n'insistant pas trop sur les problèmes environnementaux. Par contre, les thèses insistent aussi sur une approche du monde concret tel qu'il est. Or, si ce monde en est un où les problèmes environnementaux occupent une place importante, ne faut-il pas alors que les enfants s'y attardent, en jouant avec les problèmes s'il le faut? Les enfants doivent-ils jouer à résoudre des problèmes environnementaux en imitant les adultes et en les accompagnant? L'éducation relative à l'environnement s'est constituée de manière importante autour de cette question de la résolution des problèmes environnementaux. Les doutes sur la pertinence de l'engagement direct des enfants dans la résolution des problèmes environnementaux sont au cœur de la problématique de ce mémoire et ils sont au cœur d'un questionnement issu de mes vingt années de pratiques et de réflexions en éducation relative à l'environnement. Ce mémoire permet de revisiter la question suivante : pourquoi l'éducation relative à l'environnement auprès des enfants ne serait-elle pas avantageusement centrée sur la résolution des problèmes environnementaux? Les arguments de ce mémoire s'ajoutent à trois autres esquisses de réponses formulées dans des publications antérieures (Berryman, 1997a, 1998, 1999).

- Les relations à l'environnement ne sont pas seulement et avant tout une question de problèmes environnementaux à résoudre.
- La nécessité d'identifier des problèmes qui peuvent être résolus par les enfants n'est pas facile considérant la complexité de la plupart des enjeux environnementaux.
- Chercher à résoudre des problèmes ne constitue pas nécessairement une source de mieux-être.

- Des problèmes non résolus peuvent être source d'effroi, d'angoisse.
- La plupart sinon la majorité des problèmes environnementaux n'appartiennent pas aux enfants et ne sont pas issus d'eux.
- L'enfance tend à disparaître et à se confondre dans la vie adulte alors que les adultes s'infantilisent et qu'on impose aux jeunes une vision adulte du monde. Ceci est la thèse de Neil Postman (1982/1994).
- Le phénomène de l'écophobie, identifié par Sobel (1995) comme réaction à une focalisation excessive sur ce qui ne va pas, serait à prévenir.
- Par un effet de retour de balancier, trop focaliser sur ce qui ne va pas, peut entraîner un désengagement et une réaction contraire.

Ces discussions nous placent face à une alternative. Se lier à la terre comme fondement de l'ontogenèse ou alors s'engager avec les enfants dans la résolution des problèmes concrets de l'environnement. Dans le cadre de ce mémoire, c'est la première option qui est davantage valorisée. Parmi les autres arguments émanant de cette recherche, on peut mentionner que pour certains, les problèmes environnementaux seraient justement issus en partie d'un échec de la liaison avec la terre. Ce besoin de connexion durant l'enfance, qui fonde en partie l'identité, serait plus fondamental, plus profond, plus ancien et constituerait une sorte de préalable à un engagement dans la résolution de problèmes. La résolution de problèmes peut impliquer un niveau de pensée abstraite (Piaget), un niveau de jugement moral (Kohlberg), une capacité de mettre en perspective (Selman) et des vertus psychosociales (Erikson) qui ne sont généralement pas encore bien maîtrisés par les enfants. Enfin, dans une société où « *techné* » domine, la tendance est de focaliser sur les problèmes et les solutions techniques appliquées là-dehors dans la nature, dans l'environnement et de justement négliger les autres dimensions des relations à l'environnement, notamment celles avec « *phusis* » ou les « phénomènes qui se produisent d'eux-mêmes » (Bourg, 1997, p. 33). Ces phénomènes qui sont souvent, en fait, « ce qui fonctionne bien » et ce qui offre des ancrages.

Le temps **présent** est davantage valorisé que le futur, ce qui peut certes sembler paradoxal pour des thèses portant sur le développement. Néanmoins, c'est l'expérience du monde dans le présent et la connaissance d'histoires naturelles qui sont favorisées en termes de perspectives temporelles. Certes, les auteurs sont préoccupés par le futur mais ils ne visent pas à ce que les enfants élaborent des scénarios pour un avenir meilleur.

Associé à des questions matérielles et temporelles, un ancrage dans les **cycles de la nature et la phénologie** est favorisé par rapport à un ancrage dans des cycles socialement construits et commerciaux. La phénologie est l'étude des phénomènes biologiques récurrents comme la

floraison de diverses espèces de végétaux, les migrations, la reproduction, les naissances et ainsi de suite. La phénologie est une dimension des cycles naturels qu'on peut aussi voir dans le ciel et dans la météo. Des ancrages dans ces cycles, souvent annuels, sont davantage valorisés que des ancrages dans les cycles socialement construits et les cycles commerciaux : modes vestimentaires saisonnières, festivals, programmation télévisuelle saisonnière. Un ancrage avec le soleil, la flore et les cycles de la nature serait plus proche des fondements de l'identité humaine que l'ancrage dans un calendrier ou un cadran, ou encore qu'un ancrage de l'identité dans des produits manufacturés et commercialisés. Plus crûment et simplement, l'ancrage dans le cycle d'un érable sera favorisé bien davantage que l'ancrage dans le cycle de distribution des figurines à collectionner de l'association commerciale de McDonald's et de Disney. Toutefois un problème majeur demeure puisque que ces cycles commerciaux s'ajustent aux cycles de la nature et visent à en tirer profit. Malgré et contre cette récupération, Searles (1960/1986) et Shepard (1982) insistent sur la « stabilité » offerte au sujet par un monde relativement stable dans ses changements et ses cycles et qui offre au sujet un ancrage face à une dérive dans la consommation et dans le traitement expéditif d'une foule d'objets.

Rappelons ici qu'en utilisant la technique de dissociation des notions de Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), les liens entre le sujet et l'objet qui sont qualifiés et valorisés dans la configuration d'appartenance par rapport à ceux qui sont disqualifiés et dévalorisés (**qualifiés/disqualifiés**), sont les activités « **à l'extérieur/** à l'intérieur », les activités en lien avec le « **réel/virtuel** », avec le « **proche/lointain** », à une échelle « **locale/planétaire** » où sont disponibles des « **espaces interstitiels/lieux aménagés** » et des « **matériaux modelables/espaces figés** » et où l'enfant ressent une impression de « **liberté/interdit** » pour explorer et où il y a de la « **spontanéité/construit, planifié, organisé et ordonné** » dans des relations avec une nature « **authentique/réplique** » et avec les « **lieux/thèmes** ». L'emphase est placée sur « **l'expérience/discours** », sur le « **familier/exceptionnel** », sur le « **jeu/travail** », sur ce qui « **fonctionne bien/problèmes** », sur le « **présent/futur** » et dans les « **cycles de la nature et la phénologie/cycles socialement construits et commerciaux** ».

12.5 Le dilemme liberté et sécurité

Il y a quelques divergences dans les thèses analysées. L'une concerne la présence des adultes et l'autre, les dangers de l'environnement. En ce qui concerne les adultes, il y a une certaine

ambivalence quant à leur présence dans les liens entre l'enfant et l'environnement. Cette présence est tantôt souhaitée tantôt dédaignée. Évidemment, la question de la présence des adultes introduit la question de l'agent qui est l'objet du prochain chapitre. Néanmoins, la seule rencontre entre l'enfant et la nature ne saurait suffire à une ontogenèse d'où émergerait un adulte qui ne détruit pas la nature. Il est en effet facile d'imaginer que nombre de personnes ont grandi en étant proches de la nature sans pour autant devenir des adultes qui ne la détruisent pas. Une forme quelconque de présence adulte est donc essentielle. Inversement, certains adultes attribuent leur engagement à l'expérience de la nature la plus intime et la moins médiatisée. La présence d'agent est toutefois essentielle et on ne saurait imaginer un monde peuplé d'enfants sauvages. C'est essentiellement la même tension en ce qui trait à la sécurité. L'apprentissage du danger ne peut se faire exclusivement par une approche expérientielle. Il ne saurait être question de faire l'essai d'une chute d'une falaise de 100 mètres de hauteur pour apprendre expérientiellement qu'elle est mortelle. Clairement, les agents et le milieu doivent assurer une certaine sécurité. Cependant, jusqu'où faut-il aller en matière de prise en charge et de contrôle à la fois de l'environnement et de l'expérience afin de les rendre sécuritaires. À partir de quel point le souci de la sécurité peut-il être source d'aliénation?

CHAPITRE XIII

L'AGENT : UN RESEAU DES PERSONNES INTIMES QUI S'ELARGIT

Rappelons que la notion d'agent est utilisée ici dans un sens plus restreint qu'elle ne l'est chez Legendre, pour qui l'agent est « l'ensemble intermédiaire des ressources humaines et matérielles, voué à l'intégration la plus parfaite possible de l'objet par le sujet » (Legendre, 1983, p. 274). Dans l'analyse des thèses et dans ce mémoire, la notion d'agent renvoie à des personnes, à des êtres humains et plus souvent aux adultes qui ont la charge des enfants. Bien entendu, des « ressources matérielles » agissent dans les relations d'apprentissage, d'autres sujets peuvent agir comme agent (apprentissage avec les pairs) et le milieu agit comme agent. Le choix effectué dans cette recherche est de dégager les personnes identifiées comme importantes dans le développement des rapports au monde de l'enfant ou dans son éco-ontogenèse.

Il existe une convergence prévisible dans les thèses en ce qui concerne l'identification des agents durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Ces personnes sont, à l'origine, les plus intimes, pour faire place à une succession d'autres agents publics et plus étrangers. Pour faire image, la succession va de la mère au planificateur urbain.

En ce qui concerne la petite enfance, la mère est identifiée comme l'agent le plus important. Shepard et Sobel s'approprient le modèle de Pearce et ils font de la mère, la seconde matrice (l'utérus serait la première). Le choix du terme matrice est conscient et sans équivoque. Les matrices sont de nature féminine, elles portent le sujet, lui donnent naissance, le nourrissent et elles produisent une certaine empreinte sur laquelle mouler les relations avec la matrice suivante (Pearce, 1977/1992). La mère n'est pas seule avec l'enfant. Ce sont notamment tous les autres membres de la famille qui sont des agents, particulièrement le père. Les éducatrices et autres acteurs de diverses organisations offrant des services à la petite enfance sont identifiés comme agents. Avec le développement moteur du petit enfant, celui-ci s'éloigne de sa famille et explore son milieu où les membres de la communauté sont aussi des agents.

L'enfance est marquée par un élargissement du réseau d'agents en relation avec l'enfant. La famille demeure un ancrage essentiel mais l'enfant est exposé à d'autres modèles. En plus de la famille, les enseignants du primaire sont privilégiés.

Durant l'adolescence, la jeune personne en « moratoire » vit une forme de rupture avec l'enfance et avec les relations aux adultes comme elle les a connues tout en n'ayant pas acquis un rôle adulte dans la société. Les agents sont des enseignants et des mentors.

Les thèses analysées ne sont pas bavardes et riches en détails sur les divers agents ayant des liens et des incidences sur les relations sujet-objet. Elles mentionnent surtout les gens ayant des contacts intimes et plus fréquents avec les enfants et, à un autre extrême, l'influence exercée par le milieu, soit les influences des déterminants socioculturels. Ce phénomène, analysé à l'aune de la typologie des systèmes de l'écologie du développement proposée par Bronfenbrenner (1979) et appliquée à l'écologie de l'éducation par Rocque (1999), révèle que les thèses s'attardent aux activités des agents de microsystèmes ainsi qu'aux impacts du macrosystème sur ces microsystèmes⁵⁵. Les thèses focalisent sur les liens avec les agents les plus intimes et sur les impacts du contexte social, de la culture, de la société. Les thèses analysées ne s'intéressent cependant pas, ou s'intéressent très peu, aux agents des autres systèmes alors qu'au contraire, d'autres propositions pour l'éducation relative à l'environnement s'y intéressent prioritairement. L'UNESCO affirme ainsi qu'une

société viable sera une société dans laquelle tous les aspects de la vie civique et personnelle seront compatibles avec le développement durable et où tous les services de l'état à tous les niveaux de fonctionnement travailleront ensemble à faire progresser cette société. (UNESCO, 1997, p. 27)

⁵⁵ **Microsystème** : ensemble d'activités, de rôles et de relations interpersonnelles vécu par la personne en développement dans un environnement particulier constitué de composantes physiques et matérielles spécifiques et comprenant d'autres personnes ayant des caractéristiques distinctives de tempérament, de personnalité ainsi qu'un système propre de valeur.

Mésosystème : ensemble de liens et de processus qui s'établissent entre deux ou plusieurs milieux de vie de la personne en développement, comme par exemple l'école et la maison, l'école et la garderie.

Exosystème : ensemble de liens et de processus établis entre deux ou plusieurs milieux, dont au moins un ne présente pas un milieu de vie de la personne en développement, mais qui est susceptible d'influencer les processus vécus dans son milieu immédiat.

Macrosystème : ensemble des micro- méso- et exosystèmes caractéristiques d'une culture, d'une sous-culture ou d'un large contexte social spécifique, caractérisé par un système de valeurs, des ressources, des styles de vie, des structures, des possibilités ainsi que par les structures d'échanges sociaux prévalant dans chacun de ces systèmes. (Rocque, 1999, p. 44-45)

L'UNESCO, dans son discours, propose de transformer les relations à l'environnement et elle s'adresse à des agents associés aux systèmes les plus vastes (nations et ministères) tout en ayant des visées sur les agents de chaque système, incluant par exemple le personnel enseignant. L'UNESCO cherche ainsi à influencer les réformes scolaires à l'échelle planétaire. Dans les thèses analysées, les propositions ne visent pas les acteurs à cette échelle et dans ces systèmes. Ceci pourrait donc réduire fortement la probabilité qu'elles aient des incidences significatives à court terme et à une échelle globale.

Deux visions différentes du changement via le rôle des agents semblent donc s'opposer : une vision du changement s'opérant massivement et de haut en bas et une vision du changement s'opérant à la base et dans la vie du sujet. Il est facile de comprendre les diverses raisons pour lesquelles les thèses analysées favorisent une approche à partir de la base :

- Premièrement, les thèses traitent du développement du sujet, de son ontogenèse ce qui tend à centrer le propos au plus près du sujet.
- Deuxièmement, les thèses traitent de cette ontogenèse dans ses relations avec le milieu, ce qui tend là encore à concentrer le regard sur les agents à cette échelle.
- Troisièmement, les auteurs des thèses analysées portent généralement un regard critique sur le contexte social actuel, sur la culture dans les sociétés industrielles et sur la manière dont la nature et l'environnement sont représentés et traités dans ces sociétés. On peut comprendre qu'ils envisagent mal de changer cette culture via des interventions auprès des plus puissants agents de ces sociétés.
- Quatrièmement, la configuration d'appartenance qui émerge de l'analyse des relations sujet-objet, valorise le proche, le local, les lieux, le familial. Certains se méfient même des effets d'une attention trop grande accordée aux enjeux et aux activités humaines à l'échelle planétaire et il est question de défendre les gens et les communautés contre les effets des acteurs choisissant prioritairement d'agir à cette échelle planétaire.
- Cinquièmement, selon les thèses analysées, ce serait la rencontre intime entre l'enfant et la nature, validée par une personne ayant la garde de l'enfant, qui serait souvent à la base d'un engagement en matière d'environnement. Là encore, c'est au niveau d'un microsystème que les choses importantes semblent se dérouler selon ces thèses.

CHAPITRE XIV

LIEN AGENT-SUJET : UNE MEDIATION COMPLEXE ET SUBTILE

One looks back with appreciation to the brilliant teachers, but with gratitude to those who touched our human feelings. The curriculum is so much necessary raw material, but warmth is the vital element for the growing plant and for the soul of the child.

Carl Gustav Jung – *The Gifted Child*

Les thèses analysées présentent un schème général assez similaire en ce qui concerne les relations entre l'agent et le sujet. Durant la petite enfance, la présence sécurisante de la mère est importante, sinon essentielle pour le développement humain. Cette relation colore fortement, chez le sujet, le développement des relations avec l'environnement. En termes de mots clefs, il s'agit pour l'agent de **sécuriser** et d'agir comme **modèle**.

L'enfance est marquée par une certaine diminution des relations avec la famille et une importance grandissante des relations avec d'autres agents. Cette période correspond aussi à des relations plus intenses avec l'environnement biophysique. Les mots clefs de la relation de l'agent avec le sujet seraient de **soutenir** et de **valider l'exploration libre**. Dans ses explorations, l'enfant apprend en jouissant d'une impression d'être libre. Cependant, l'enfant observe aussi l'agent comme un **modèle** dont il apprend, notamment en l'imitant.

L'adolescence marque un retour des relations sociales plus intenses où l'agent doit encore soutenir et valider l'adolescent alors que celui-ci vit un moratoire entre l'enfance et l'âge adulte. Les mots clefs pour qualifier la relation seraient **initiation** et **mentorat**.

La figure 14.1, inspirée des propos de Chawla (1992), résume l'évolution de l'intensité de l'attachement social et de l'attachement aux lieux.

Il importe toutefois de noter que l'attachement social n'implique pas que des liens avec les agents. Particulièrement autour de l'adolescence, l'attachement social serait surtout avec des pairs dans des groupes mixtes où l'adolescent est en quête d'identité et où l'idéologie jouerait

un rôle important dans cette quête. Il est toutefois possible de chercher à cerner les liens entre l'agent et le sujet autour de cette séquence générale d'évolution de l'attachement.

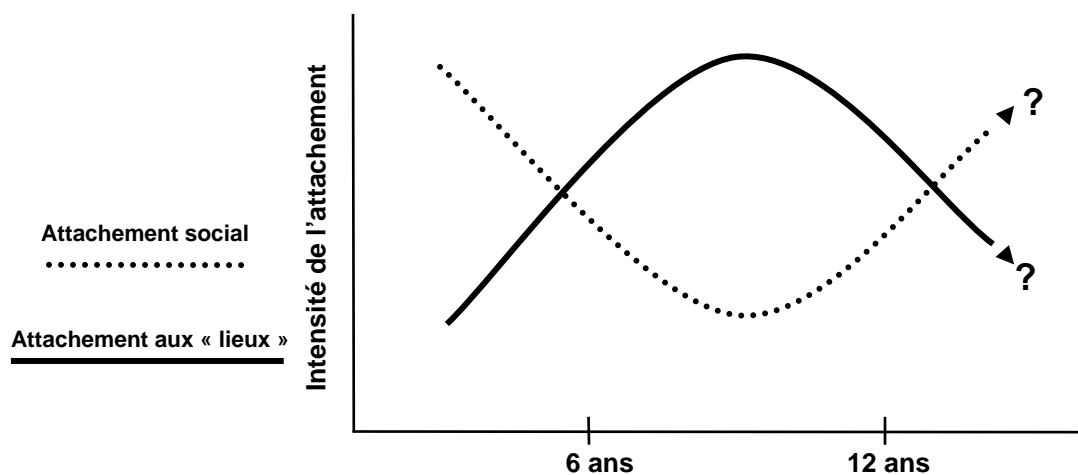


Figure 14.1 Évolution de l'intensité de l'attachement social et de l'attachement aux lieux. Inspiré des propos de Chawla (1992).

14.1 Médiation et anxiété

Tous les auteurs du corpus traitent de la connexion enfant-objet et de sa médiation par la mère et la famille. Cette médiation infléchit l'éco-ontogenèse. L'optique généralement avancée est que l'anxiété ressentie par le parent dans les relations à l'environnement et à la nature sera communiquée à l'enfant. Rappelons ici que le modèle de Pearce (1977/1992) influence Shepard et Sobel et que dans son modèle, Pearce traite abondamment de cette anxiété et de son effet de blocage sur le développement de l'enfant. Cet effet s'exercerait aux différents âges de la vie et dans les liens avec les différentes matrices (utérus, mère, terre). Pour Pearce, « l'anxiété est toujours l'ennemi de l'intelligence » (1977/1982, p. 137). Dans le chapitre intitulé « L'exploration du monde tel qu'il est » (Pearce, 1977/1982), l'auteur compare deux triades fictives, petit enfant, mère et monde, où la première comporte une mère anxieuse qui contrôle énormément les relations et pose beaucoup de jugements de valeurs et où la deuxième triade comporte une mère qui supporte les explorations et qui juge moins ce qui est bon ou pas bon, propre ou sale et ainsi de suite. Pearce favorise le second exemple.

Une relation entre la mère et un petit enfant dans laquelle l'exploration du monde est encouragée, trouve son expression chez Rachel Carson (1956/1998) dans « *The Sense of Wonder* », où la célèbre océanographe raconte ses explorations de la nature côtière du Maine avec un petit enfant de trois ans. Ce garçon est le petit neveu de Carson, ce qui témoigne bien que la mère n'est évidemment pas le seul agent pouvant agir dans la relation d'apprentissage durant la petite enfance. Ces explorations de Carson et du petit Roger, même en pleine nuit, témoignent clairement d'un bien-être et d'un sentiment de confiance alors que le petit garçon accompagne une tante qui se sent bien dans cet univers et le communique. Cette narration contemporaine de Carson ressemble à celle imaginée par Shepard alors qu'il évoque le monde dans lequel baignait la relation du petit enfant et de sa mère dans une société de chasseurs-cueilleurs. Les propos de Carson donnent la tonalité émotive des relations dans la triade.

Je crois sincèrement que pour l'enfant, et pour le parent cherchant à le guider, il n'est pas aussi important de *connaître* que de *ressentir*. Si les faits sont les graines qui produiront plus tard connaissance et sagesse, alors les émotions et les impressions sensorielles sont le terreau fertile dans lequel les graines doivent germer et grandir. Les années de la petite enfance sont le moment de préparer le sol. Une fois que les émotions ont été éveillées – un certain sens du beau, l'excitation du neuf et de l'inconnu, un sentiment de sympathie, de compassion, d'admiration ou d'amour – alors nous désirons la connaissance au sujet de l'objet de nos réponses émotives. (Carson, 1956/1998, p. 56, trad. lib.)

14.2 Les liens entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux

L'expérience de Carson témoigne d'une forme de résonance entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux. Rappelons ici que la notion d'attachement aux lieux dont traite Chawla, est construite en partie sur la théorie de l'attachement humain. Chawla s'inspire notamment des travaux de Mary Ainsworth qui est associée à l'émergence et au développement de la théorie de l'attachement, qu'on rattache néanmoins surtout à son associé, John Bowlby, qui puise une partie de son inspiration dans l'éthologie (Cassidy, 1999 ; Colin, 1996 ; Tarabulsy *et al.*, 2000). Le modèle de Pearce, inspirant fortement Shepard et Sobel et inspirant dans une moindre mesure Chawla et Hutchison, emprunte beaucoup aux travaux d'Ainsworth. Selon Cassidy, c'est à Ainsworth que l'on devrait le concept de « la mère comme base sécurisante à partir de laquelle explorer » (Ainsworth⁵⁶ citée dans Cassidy 1999, p. 8, trad. lib.). Ce concept se trouve au cœur des modèles de Chawla, Shepard et Sobel.

⁵⁶ Ainsworth, M. 1963. « The Development of Infant-Mother Intercation Among the Ganda ». Dans B. M. Foss (dir. publ.). *Determinants of Infant Behavior*, Vol. 2 (p. 67-112). New York : Wiley.

Il est regrettable que les recherches sur l'attachement aux lieux dans le développement humain n'aient pas exploré plus formellement les théories et les recherches sur l'attachement humain afin de mieux se situer par rapport à ce champ. Dans les théories de l'attachement humain, on traite de « systèmes comportementaux », concept emprunté à l'éthologie, où « un système comportemental renvoie à la manière dont les actions s'organisent autour de certaines fonctions précises » telles « l'exploration, l'alimentation, la reproduction, de même que la protection » (Tarabulsy *et al.*, 2000, p. 7). Les « systèmes comportementaux » sont en interaction et le « système comportemental de l'attachement » tend à dominer et à prendre le dessus sur le « système comportemental de l'exploration » et « le système de l'attachement, tel le thermostat de votre système de chauffage, est toujours en marche » (Colin, 1996, p. 12, trad. lib.).

Les chercheurs dans le domaine de l'attachement ont développé diverses classifications de l'attachement humain, par exemple la relation sécurisante, la relation évitante et la relation résistante, où la dynamique agent-sujet est analysée et où l'on cherche à comprendre ce qui provient de l'un et de l'autre, notamment avec la notion de tempérament du sujet (Goldberg *et al.*, 2000). L'équivalent de telles typologies et classifications de l'attachement humain n'a pas été retrouvé dans l'attachement aux lieux, si ce n'est, chez Chawla (1992, p. 75), avec une typologie de l'attachement tel qu'il est reconstruit par la mémoire : affection, transcendance, ambivalence et idéalisation. Cependant, les liens entre attachement, exploration et environnement ne sont pas construits solidement en relation avec les théories de l'attachement humain.

Des recherches sur l'attachement humain comme celle de Moss, St-Laurent, Cyr et Humber (2000), visent à évaluer la qualité du lien mère-enfant à partir d'échelles où sont cotés des indicateurs de la qualité de la relation : coordination des interactions (de rares et conflictuelles à harmonieuses), la qualité de la communication (de contradictoire et manquant de cohérence à claire et cohérente), les rôles (de renversement des rôles parents-enfants à rôles appropriés à chaque partenaire), la qualité de l'expression émotionnelle (de réprimée ou exagérée à l'expression équilibrée des états affectifs positifs et négatifs), la sensibilité (de style interactionnel intrusif, évitant ou rejetant à acceptation et réciprocité), la tension/relaxation (de tendu et anxieux à paisible et confortable), l'humeur (de généralement négative à généralement positive), le plaisir (du mécontentement à l'interaction chaleureuse et au plaisir évident) (Moss *et al.*, 2000, p. 171-164). Ici encore, on réalise qu'il y a une

importante tradition de recherche sur l'attachement qui ne semble hélas pas avoir trouvé d'échos importants dans les recherches sur l'attachement au monde, autrement que dans quelques emprunts de concepts. Les recherches sur les relations entre l'enfant et l'environnement, dans une perspective de développement humain, n'auraient pas suivi les avancées des travaux sur l'attachement humain. Pourtant, il est relativement facile d'imaginer les possibilités d'extension et d'adaptation, pour la triade mère-enfant-environnement, des indicateurs utilisés pour qualifier les liens à l'intérieur de la dyade mère-enfant.

S'il est regrettable que les recherches sur l'attachement aux lieux dans le développement humain n'aient pas suivi les avancées des recherches sur l'attachement humain, il est par contre tout aussi regrettable et déplorable de constater que la question de l'environnement soit pratiquement absente dans les travaux sur l'attachement humain. Dans les ouvrages consultés au sujet de l'attachement humain (Cassidy et Shaver, 1999 ; Colin 1996 et Tarabulsky *et al.* 2000), tout se passe comme si les liens intersubjectifs entre l'agent et le sujet se déroulaient dans une sorte de vide matériel. Il n'y a pratiquement rien d'écrit sur l'environnement dans ces relations. Ici, on pourrait penser que la recherche en psychologie n'aurait pas encore intégré les questions de l'environnement comme le remarquait Searles dans sa critique formulée il y a pourtant plus de 40 ans, en 1960, alors qu'il déplorait « l'hypothèse prévalant dans la psychiatrie actuelle, qui fait de cet environnement un simple cadre pour le vécu psychiquement significatif plutôt qu'un élément constitutif de ce vécu » (Searles, 1960/1986, p. 107). Rappelons encore que selon Searles,

La plupart des écrits traitant du développement de la personnalité ou de la dynamique de la maladie mentale [...] ne prennent pratiquement en considération que les processus intra- et interpersonnels. Ce que j'appelle le non humain – c'est-à-dire la totalité de l'environnement de l'homme à l'exception des autres êtres humains qu'il comporte – est donc implicitement traité comme étranger au développement de la personnalité comme des troubles psychiques, à croire que la vie humaine se déroule dans un vide, que l'espèce humaine, seule dans l'univers, poursuit le cours de ses destinées individuelles et collectives dans une matrice homogène de néant, un milieu dépourvu de forme, de couleur et de substance. (Searles, 1960/1986, p. 25)

Un tel dialogue de savoir, à l'intersection entre la question des relations à l'environnement dans l'ontogenèse et celle de l'attachement humain, constitue un champ de recherche qui demeure encore à explorer. Particulièrement dans le cas où les thèses analysées avancent un double postulat en rapport avec l'attachement – d'une part, que la qualité des relations d'attachement avec la mère colore les relations avec l'environnement et, d'autre part, que le type d'environnement où se déroule cette relation influence le développement – il y aurait des

recherches à poursuivre afin d'explorer ces avenues pour connaître davantage la dynamique des liens à l'intérieur de la triade agent-sujet-environnement. De telles recherches permettraient d'avoir une appréciation beaucoup plus juste et critique des modèles postulant que le sujet vit une série de mouvements de fusion et de séparation avec des matrices plus vastes agissant chacune comme base sécurisante selon une séquence générale de l'utérus, à la mère, à la terre et au moi.

14.3 Styles d'enseignement : au-delà de l'axe liberté-contrainte

Dans une perspective d'éducation relative à l'environnement et en ce qui a trait aux liens entre l'agent et le sujet durant la petite enfance, un problème important se pose quant aux dimensions collectives de ces liens. Les thèses analysées évoquent en effet des liens avec des agents très intimes et proches, essentiellement la famille. Or, le petit enfant est placé dans des situations collectives avec d'autres agents et d'autres sujets, à un âge de plus en plus jeune. Considérant l'importance accordée par les auteurs des thèses à l'attachement social comme médiateur des relations à l'environnement durant la petite enfance, le rôle des agents durant cette période aurait une grande importance. En ce qui concerne cette période, un questionnement similaire à celui de notre recherche se pose sur l'identification de pratiques éducatives appropriées au développement et pour lequel Oltman (2000) et Wilson (1994) fournissent quelques pistes qui ne sont pas discutées ici.

De 0 à 6 ans, le petit enfant a acquis une certaine manière de voir le monde autour de lui, notamment via ses relations avec divers agents. En ce qui concerne ses relations à l'environnement, l'enfant, au seuil de l'entrée à l'école, est loin d'être une « *tabula rasa* ».

L'enfance serait une nouvelle période ambivalente en ce qui concerne les liens agent-sujet, où la question de la liberté d'exploration du sujet, confrontée à l'anxiété de l'agent, prendrait une autre tournure.

L'enfance serait en effet, selon les thèses analysées, une période d'augmentation de l'exploration de l'environnement biophysique et de l'attachement aux lieux avec une diminution de l'attachement social. Sobel (1993) met notamment en lumière l'importance des lieux secrets. Pour un agent, cela exacerbe l'ambivalence entre être là auprès de l'enfant et ne pas être là. Dans une société scolarisée où une éducation relative à l'environnement est formellement offerte à l'école primaire, la situation est pour le moins confrontante.

Rappelons que dans les diverses thèses analysées et dans les théories de Piaget et d'Erikson, l'enfant est à la fois dans une période d'exploration libre, d'exploration des outils et des techniques de sa culture d'appartenance et qu'il accompagne aussi les adultes avec lesquels il apprend en jouant. La scolarisation, telle qu'elle est actuellement vécue, éloigne l'enfant de la possibilité d'être initié aux tâches adultes par l'imitation dans un contexte de travail. À l'école, l'enfant est notamment exposé à l'environnement via les approches pédagogiques, les stratégies pédagogiques et les styles d'enseignement d'une série d'enseignants qui doivent s'appropriier un programme définissant un contenu obligatoire et privilégiant certaines approches. Dans ce contexte, on peut se demander quel(s) style(s) d'enseignement favoriser afin d'encourager l'appareil avec une matrice terre qui supporte – c'est l'objet – et aussi afin d'encourager les liens entre le sujet et cet objet via ce qui été identifié plus tôt comme une configuration d'appartenance – c'est la relation d'apprentissage.

Chez l'enfant, pour qui cette période serait marquée par une plus grande intensité de l'attachement aux lieux et à une plus grande exploration libre de l'environnement biophysique, il est possible d'imaginer un continuum où chaque extrême correspond à une situation fictive. D'une part, l'enfant est laissé totalement à lui-même pour explorer ou, d'autre part, tout se déroule sous la tutelle permanente d'un agent et l'enfant n'explore pas le milieu. Dans ce dernier cas, il s'agirait en quelque sorte de ne vivre des activités que dans la configuration aliénante : à l'intérieur, dans le virtuel, avec le lointain, à une échelle planétaire, sans espaces interstitiels et sans matériaux modelables, où l'enfant ressent une impression d'interdit et où tout est construit, planifié, organisé et ordonné dans des relations avec une réplique de la nature via une approche par thèmes où l'emphasis est placée sur le discours, sur l'exceptionnel, sur le travail, sur les problèmes, sur le futur et sur des cycles socialement construits et commerciaux.

L'essentiel des modèles ou des typologies des styles d'enseignement présentés par Legendre (1993, p. 1199-1204) reflètent pour l'agent, ce continuum du vécu du sujet dans la relation d'apprentissage, entre ce que nous identifierons comme la **liberté** ou la *contrainte*. Chez Lewin,⁵⁷ c'est le style **laissez-faire** ou le style *autoritaire*. Chez Anderson, c'est le style **socio-intégratif** ou le *dominateur*. Chez Hettema, pour chacun des trois espaces

⁵⁷ Lewin, K., R. Lippitt et R. K. White. 1939. « Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates' », *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299. Réimprimé dans E. J. Amidon et J. B. Hough (dir. publ.). 1967. *Interaction Analysis. Theory, Research, and Application* (p. 24-46). Reading, MA : Addison-Wesley.

comportementaux qu'il identifie, c'est le **stimulant** ou le *structurant* (espace cognitif), l'**aidant** ou le *dirigeant* (espace opérationnel), l'**acceptant** ou l'*ordonnant* (espace social). Chez Mosston et Ashworth⁵⁸, le continuum entre un style centré sur la **production** et un style centré sur la *reproduction*, comprend douze styles, allant de l'**auto-enseignement** au style *directif*. Enfin, chez Sauvé (1992), dans un continuum entre les styles favorisant l'implication du sujet et les styles centrés sur le rôle de l'agent, l'auteur distingue six types, de l'**accompagnateur** au *dispensateur*.

Même chez Bertrand et Valois (1992), les relations entre le sujet et l'agent, nommées « relations entre le destinataire et l'émetteur », sont essentiellement teintées par cette polarité entre liberté et contrainte. Les « relations entre le destinataire et l'émetteur » qu'ils détectent dans les cinq approches qu'ils identifient comme « dimension exemplaire » d'un « paradigme éducationnel » (p. é.) lui-même associé à un paradigme socioculturel (p. s.), sont présentées ci-dessous. Elles sont présentées dans une séquence que nous estimons être depuis la plus grande liberté du sujet vers la plus grande contrainte exercée sur lui et où les mots clefs sont soulignés.

L'autogestion pédagogique (p. s. dialectique sociale, p. é. socio-interactionnel) – **abolition du rapport** entre l'enseignant et l'enseigné. (Bertrand et Valois, 1992, p. 168)

L'approche organique (p. s. existentiel, p. é. humaniste) – direction de la communication : **du « s'éduquant » à l'enseignant** conçu comme facilitateur; coopération, **subordination du facilitateur aux besoins du « s'éduquant »**. (*id.* p. 137)

L'approche de la pédagogie sociale de l'autodéveloppement (p. s. symbiosynergique, p. é. inventif) – **relation d'identité** entre les destinataires et l'émetteur; réflexion par les participants eux-mêmes sur leur expérience de vie. (*id.* p. 206)

L'approche techno-systémique (p. s. industriel, p. é. technologique) – le professeur ingénieur comme principale ressource de l'étudiant; **l'étudiant subordonné au modèle d'intervention pédagogique conçu et appliqué par le professeur ingénieur**. (*id.* p. 112)

L'approche mécaniste (p. s. industriel, p. é. rationnel) – **l'étudiant subordonné aux attentes et aux directions de l'enseignant** (*id.* p. 100)

Dans les modèles et les typologies des styles recensés dans Legendre (1993, p. 1199-1204), le seul qui ne prenne pas un appui si évident sur un continuum **liberté** et *contrainte* est le

⁵⁸ Mosston, M. et S. Ashworth. 1990. *The Spectrum of Teaching Styles From Command to Discovery*. White Plains, NY : Longman.

modèle de Hanson, Silver et Strong⁵⁹ qui est construit à partir de la typologie des types psychologiques développée par C. G. Jung et mise en test par Myers et Briggs et où sont associées deux attitudes : l'introversion et l'extraversion ainsi que quatre fonctions : sensation (S), intuition (N), pensée (T) et sentiment (F). Ce modèle propose quatre styles : 1) orienté vers les résultats ou la maîtrise (*mastery*) (ST), 2) orienté vers l'étudiant, vers les relations interpersonnelles (*interpersonal*) (SF), 3) orienté vers le développement intellectuel, vers la compréhension (*understanding*) (NT) et 4) orienté vers l'expression de l'étudiant, vers l'expression de soi (*self-expressive*) (NF). L'intérêt d'un modèle prenant ainsi appui sur la typologie de Jung, est certes de favoriser un développement professionnel de l'agent afin qu'il connaisse ses tendances lourdes et les zones d'ombres associées à ces tendances lourdes. Cette approche à partir de la typologie jungienne est abondamment utilisée en orientation et elle pourrait contribuer à la formation des agents afin de les rendre plus aptes à apprécier les forces et les faiblesses associées à leur type, et à se donner des moyens de développer leurs fonctions plus faibles (Cauvin et Cailloux, 1994 ; Fordham, 1979 ; Pedersen, 1993 ; Sharp, 1987 et Tieger et Tieger, 1992). Les travaux plus récents de Silver, Strong et Perini (2000) intègrent les styles d'apprentissage et d'enseignement construits selon la typologie jungienne avec les intelligences multiples d'Howard Gardner. Ces auteurs visent à ce que les enseignants puissent tenir compte du style d'apprentissage favori du sujet afin de développer les intelligences multiples. Bref, ces auteurs visent à développer chez les enseignants, les capacités afin d'accommoder la diversité des styles d'apprentissage tout en rencontrant les objectifs académiques.

L'intérêt de la typologie de Jung est justement qu'elle tente de relier psyché et relations au monde. La connaissance de cette typologie et de son propre type dans celle-ci peut possiblement rendre l'agent plus conscient de ce que l'on pourrait nommer ses automatismes en termes de manières « de percevoir, de juger et de se comporter » dans ses rapports au monde (Pedersen, 1993, p. 12, trad. lib.). Jung explique ainsi le sens de cette typologie qui traite du conscient plutôt que de l'inconscient.

Mon livre est ainsi un effort pour traiter de la relation de l'individu au monde, aux personnes et aux choses. Il traite des divers aspects de la conscience, des diverses attitudes

⁵⁹ Strong, R.W., J. R. Hanson et H. Silver. 1980. *Questioning Styles and Strategies: Procedures for Improving the Depth of Student Thinking*. Princeton Junction, NJ : Hanson Silver Strong & Associates.

que l'esprit conscient peut prendre envers le monde et il constitue de la sorte une psychologie de la conscience. (Jung⁶⁰, cité dans Pedersen, 1993, p. 12, trad. lib.)

Ainsi, à la différence des autres typologies des styles d'enseignement recensées dans Legendre (1993), qui sont toutes plus ou moins construites autour d'un rapport d'autorité, celle de Hanson, Silver et Strong est construite sur la typologie des personnalités de Jung et elle ouvre sur d'autres dimensions du rapport entre l'agent et le sujet⁶¹.

14.4 École et société, enseignement et management

Notons qu'il n'est pas question de nier l'importance, pour l'agent et ses relations avec le sujet, des enjeux sur le continuum entre la liberté et la contrainte. Il s'agit par contre d'ajouter d'autres dimensions à considérer dans le rapport entre l'agent et le sujet. Il est assez remarquable de constater comment certaines typologies et certains modèles construits autour de la question de la liberté et de la contrainte, ressemblent étroitement à ceux utilisés dans les sciences de l'administration, dans le management et dans la gestion des organisations en ce qui concerne la question de la direction et du leadership. Un survol rapide des théories, des modèles de leadership et de comportement gestionnel présentés par Bergeron (1983) révèle cette filiation entre des discours sur le style d'enseignement et des discours sur le style de leadership en entreprise. Les cinq exemples de typologies ci-dessous suffisent pour démontrer cette filiation entre l'enseignement et le management en ce qui concerne les relations interpersonnelles envisagées à partir d'un axe liberté et contrainte.

⁶⁰ Jung, C. G. 1971. « Psychological Types ». Originellement publié en 1921. Réimprimé dans *The Collected Works of C.G. Jung*, Vol. 6, p. xi.

⁶¹ Notons qu'il s'agit ici d'aborder les liens entre l'agent et le sujet à partir du point de vue de l'agent, soit via le style d'enseignement. Une étude des liens entre l'agent et le sujet à partir du point de vue du sujet, soit via le style d'apprentissage, révèle aussi de nombreux modèles et typologies. Voir à cet effet le numéro 28 de la revue scientifique virtuelle « Éducation et francophonie » dont le thème est le style d'apprentissage. Voir particulièrement le texte de Chevrier, Fortin, Théberge et Leblanc (2000) « Le style d'apprentissage : une perspective historique », qui témoigne de cette abondance de modèles et de leurs références multiples. Traitant d'ailleurs du plus récent instrument de mesure du style d'apprentissage, conçu dans un esprit de synthèse et établissant le profil d'apprentissage à partir de 23 variables, les auteurs observent qu'il « vient encore complexifier davantage une situation déjà compliquée ».

- 1) Les travaux de Lewin, Lippitt et White⁶², déjà mentionnés en ce qui concerne le style d'enseignement, sont aussi associés au style de leadership en entreprise (laisser-faire, autocratique, démocratique).
- 2) Les théories X et Y de McGregor⁶³, traitant des aspects humains de l'organisation ou de l'entreprise, sont construites sur un contraste entre traiter le personnel en enfant ou en adulte responsable.
- 3) Likert⁶⁴ propose quatre systèmes de gestion du personnel : exploitateur-autoritaire, bienveillant-autoritaire, consultatif, groupe de participation.
- 4) Blake et Mouton⁶⁵ proposent une grille où le gestionnaire doit situer son style de management sur deux gradients (X,Y) : 0 à 9 en termes d'intérêt pour la production (l'axe X) et 0 à 9 en termes d'intérêt pour les employés (l'axe Y). Cette grille, utilisée dans de nombreux manuels de gestion du personnel, permet de distinguer cinq styles de leadership, dont les noms varient cependant selon les auteurs : (0,0) laisser-faire; (5,5) administrateur, organisateur, réaliste; (0,9) amical, bienveillant; (9,0) autoritaire, autocrate; (9,9) travail en équipe, optimisateur, maximisateur.
- 5) Tannenbaum et Schmidt⁶⁶ proposent un continuum en termes de degré de participation et de subordination dans la prise de décision.

Ce détour par la gestion illustre les liens entre école et société. La société n'est jamais bien loin de la classe et vice versa. Dans ce cas, c'était via le leadership et le style d'enseignement qu'il était possible de constater cette proximité. Maurice Tardif et Claude Lessard

⁶² Lewin, K., R. Lippitt et R. K. White. 1939. « Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created 'Social Climates' », *Journal of Social Psychology*, 10, 271-299. Réimprimé dans in E. J. Amidon et J. B. Hough (dir. publ.). 1967. *Interaction Analysis. Theory, Research, and Application* (p. 24-46). Reading, MA : Addison-Wesley.

⁶³ McGregor, D. 1960. *The Human Side of Enterprise*. New York : McGraw-Hill.

⁶⁴ Likert, R. 1961. *New Patterns of Management*. New York : McGraw-Hill.

⁶⁵ Blake, R. R. et J. S. Mouton. 1954. *The Managerial Grid*. Houston : Gulf Publishing Company.

⁶⁶ Tannenbaum R. et W. H. Schmidt. 1973. « How to Choose a Leadership Pattern ». *Harvard Business Review*, 36(2), 95-101.

reconnaissent l'existence de ce lien entre management et enseignement et ils notent, dans un article sur les réformes scolaires, que

les réformateurs, du moins dans les pays anglo-saxons où cela choque moins dans une culture pragmatique, vont plus loin. Ils s'inspirent explicitement des courants actuels en management et suggèrent que l'école se restructure selon ce nouveau credo. (Tardif et Lessard, 2000, p. 27)

Ce n'est certes pas le point de vue adopté dans ce mémoire que d'inviter l'école à se mouler ainsi à l'entreprise. Il est cependant intéressant de noter, tout comme Tardif et Lessard, que « ces références managériales ne sont pas nouvelles » (Tardif et Lessard, 2000, p. 27). Pour ces deux auteurs, l'école du XX^e siècle et la structure de la classe en tant que dispositif pour l'enseignement sont influencées par l'univers du travail. Boutin et Julien (2000) montrent ce lien entre école et société dans leur critique du « modèle éducatif basé sur les compétences » et ses origines dans une tentative de « juxtaposition » du béhaviorisme, du socioconstructivisme et des besoins de main-d'œuvre des entreprises. Il est bien entendu inévitable que l'école soit en relation avec la société et son économie. Elle prépare notamment les jeunes à se situer dans cette société. Il est en ce sens tout à fait prévisible que les relations de l'agent et du sujet ne soient pas étrangères aux rapports sociaux dans l'économie. Or, pour certains, ces rapports entre les êtres humains, dans les organisations de travail de l'économie capitaliste, illustrent une forme d'aliénation et il y aurait « rupture entre l'entreprise et les hommes » que la vie en entreprise, analysée à partir du « point de vue des sciences de la vie », tendrait à exhiber (Chanlat et Dufour, 1985). Dans la synthèse de cet ouvrage collectif produit à l'École des Hautes Études Commerciales de Montréal et regroupant des points de vue en médecine, en neurophysiologie, en psychanalyse, en biologie, en éthologie, en ethnologie, en anthropologie, en communication, en sémiologie, en théologie et en philosophie, Maurice Dufour affirme :

La concentration de toutes les activités humaines dans la seule production de biens fabriqués au prix le plus bas possible, dans la plus grande quantité susceptible d'être vendue, conduit à la création d'un marché abstrait rendu possible par la division du travail et la comptabilité rationnelle. C'est un *non-lieu* pour des *non-personnes* où fluctuent, au hasard, des prix. Dans cette société composée de professions assorties de revenus imposables, le maître mot va devenir celui de « revenu » dans lequel les hommes disparaissent. On peut ainsi, grâce à lui, les ranger avec leurs activités dans des tableaux, répartis en grandes masses qui échangent entre elles leurs flux. Dans ce meilleur des mondes, l'homme peut enfin être tenu tranquille et rendu « scientifique ». (Dufour, dans Chanlat et Dufour, 1985, p. 432. *Emphase italique ajoutée*)

L'école préparant à cette économie pourrait ainsi préparer à l'aliénation avec la nature, l'environnement et le milieu, « *non-lieu* », ainsi qu'avec les êtres humains, « *non-personnes* ».

Étonnamment, ce sombre tableau de l'être humain n'est pas étranger à celui traditionnellement dépeint par les marxistes qui traitent abondamment de cette aliénation. On en retrouve des exemples dans Coriat (1976), le collectif « Culture et Liberté » (1976) et Mandel (1977) et probablement dans la plupart des travaux prenant appui sur la grille de lecture de Marx. Les tentatives de socialisation totale de l'économie industrielle ne semblent cependant pas avoir réussi à instituer d'autres rapports de production et d'autres rapports humains. L'individu dans les organisations est soumis à des pressions associées à la logique du capital et aux impératifs du profit et de la compétitivité.

Crozier et Freidberg (1977) traitent de cette dynamique entre « l'acteur et le système » et Lawrence et Lorsch⁶⁷ proposent un modèle de différenciation et d'intégration en ce qui concerne les liens individu, organisation et environnement. Ce modèle sert notamment à Nightingale afin d'envisager la gestion démocratique. Nightingale (1982) estime en effet qu'il devrait y avoir une congruence entre les valeurs fondatrices de la société dans laquelle nous sommes socialisés et la vie au sein des organisations de cette société. Pour Nightingale, si les maîtres mots fondateurs de la société sont « liberté », « dignité humaine », « démocratie » et « justice » et que les organisations de son économie ne peuvent les incarner, la société devra possiblement abandonner ces idéaux.⁶⁸ Il importe ainsi de porter attention aux liens école et société, aux liens entre les personnes en société et voir comment ils peuvent se traduire dans les relations agent-sujet.

14.5 Classe et entreprise, stabilité et changement : la tyrannie du projet?

Maurice Tardif et Claude Lessard notent, comme de nombreux autres, que « l'école de masse du XX^e siècle s'est inspirée du monde du travail en se coulant dans le moule de l'industrie triomphante, suivant les principes du taylorisme » (2000, p. 27). Ils observent aussi que la classe demeure néanmoins « un dispositif vraiment stable » (p. 24) et que

⁶⁷ Lawrence, P. R. et J. Lorsch. 1967. *Organization and Environment*. Cambridge : Harvard University Press.

⁶⁸ Il faut noter que Nightingale est un chercheur canadien. Un chercheur français aurait possiblement utilisé comme maître mots : « liberté », « égalité » et « fraternité ».

la classe est l'un des espaces sociaux parmi les plus contrôlés : les élèves sont triés et surveillés avant d'entrer en classe; ils sont divisés par groupes et sous-groupes, en fonction de diverses variables (âge, sexe, résultats antérieurs, difficultés, etc.); dans la classe, les déplacements, les façons de s'exprimer, les postures, attitudes, gestes, prises de parole, sont réglementés; le temps et les contenus d'apprentissage sont programmés. (Tardif et Lessard, 2000, p. 25)

Tardif et Lessard notent que les réformes actuelles proposent une éducation qui favorise l'adaptation aux changements de plus en plus rapides au sein des entreprises et dans l'économie.

Les réformateurs proposent que l'école se modernise sur le modèle du travail du XXI^e siècle. Elle devrait adopter les principes de la « nouvelle entreprise », souple, peu bureaucratique, « apprenante », décentralisée, fonctionnant par équipes de projets, par ailleurs imputables de leur résultats/objectifs. Cette réorganisation du travail serait d'ailleurs tout à fait compatible avec des approches curriculaires plus multi, inter ou transdisciplinaires. (Tardif et Lessard, 2000, p. 27)

La pédagogie de projets interdisciplinaires et les autres formes de mise en projets pour les jeunes sont généralement célébrées comme très porteuses. On valorise le projet au ministère de l'Éducation dans la proposition de programme centré sur les compétences visant à « socialiser », à « instruire » et à « qualifier ». On valorise aussi le projet chez des acteurs associés au « paradigme socioculturel de la dialectique sociale », par exemple, à la Centrale des syndicats du Québec (CSQ) qui, avec son réseau « Établissement vert Brundtland » et sa « plate-forme en éducation pour un avenir viable (EAV) » vise à « orienter l'école pour un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique » notamment en valorisant des projets où « l'intégration se fait dans l'action » afin « d'orienter le changement » dans « un monde à transformer » où « l'école est un lieu de transformation sociale » (Centrale des syndicats du Québec, 2001).

La mise en projet n'est cependant pas que vertueuse et il est possible d'identifier des aspects ombrageux qu'elle peut porter. Particulièrement, à l'aune de la vision présentée par Tardif et Lessard, on constate que la mise en projet accommode bien une société où les cycles économiques sont de plus en plus rapides et où la production change vite, sans accumulation d'inventaires et avec une livraison juste à temps (*just in time*). Vue sous cet angle, la mise en projet pourrait être une fidèle alliée de la fuite en avant du capitalisme et de l'accélération des changements et du cyclage des capitaux, des produits, des personnes et des informations.

Socialement, le changement est généralement célébré, souvent qualifié de vertueux et associé au progrès, opposé à la stabilité, souvent disqualifiée comme une sorte de défaut associé à

une vision passéiste. Or, sans certains ancrages qui transcendent la brève temporalité du projet, il y a une possible fuite dans l'action pour l'action, le changement pour le changement, où le seul impératif devient l'adaptation du sujet aux rapides changements exogènes et aux soubresauts des désirs. Dans son « *Anthropologie du projet* », le psycho-sociologue Jean-Pierre Boutinet (1999a/1990) traite notamment de cette « dérive de l'obsolescence » où « la manie du projet nous entraîne dans un flux incessant d'initiatives à travers une fuite vers l'inexistant, qui se trouve paré subitement de toutes les vertus par rapport à l'actuel présent » (1990/1999a, p. 4). Pour Boutinet, « une telle fuite amène une dévalorisation de l'action qui se laisse anéantir par l'activisme, où ce qui compte n'est plus la cohérence et la pertinence de l'entreprise engagée mais la capacité à ébaucher de nouvelles entreprises » (Boutinet, 1990/1999a, p. 4). Les possibles dérapages, dans des projets où tout serait une socioconstruction, sans un monde qui précède le sujet, l'accueille et lui succédera, sont faciles à envisager. De telles dérives sont à éviter, particulièrement pour les plus jeunes, chez qui un certain besoin de stabilité serait plus important.

La mise en projet et le changement ne sauraient ainsi être les principaux leitmotifs guidant la relation entre l'agent et le sujet. Paradoxalement, une approche entre l'agent et le sujet, valorisant une certaine stabilité et s'attardant à certains ancrages stables, par exemple ceux dans la nature, pourrait aider à consolider le sujet, à le soutenir, à confirmer une certaine identité et à le rendre plus apte à se situer dans le changement. À l'opposé, le changement très rapide peut être associé à des identités temporaires, des identités d'emprunts, rapidement obsolètes et remplaçables, acquises de l'extérieur et portées comme un vêtement. Un tel phénomène d'identité incertaine et fluctuante, s'étendant dorénavant plus longuement dans la vie, bien au-delà de l'enfance et l'adolescence, est un allié d'une fuite en avant de l'économie et un ennemi d'une stabilité écologique. Cette instabilité fait vendre et fait produire des produits identitaires : la marque portée.

Le psycho-sociologue Jean-Pierre Boutinet (1999b) traite « des temporalités malmenées » par l'industrialisation et ses tentatives de « recomposition » en « temps postindustriel » où le projet contribue cependant à « des formes de temps techniciens durcies » (1999b, chap. 5, p. 135-151). Boutinet évoque ainsi la « temporalité progressivement générée par la modernité, le temps existentiel technico-normé, miroir du temps technicien, qui implique de nous adapter au cycle de vie des objets » (1999b, p. 137).

Ce cycle de vie est placé sous l'effet de mode et donc de l'obsolescence, c'est-à-dire de la dépréciation du moment présent. Notre temps existentiel est fait d'un présent qui

continuellement nous échappe par dévalorisation, par rejet d'un passé sans signification puisqu'identifié à une accumulation d'obsolescences ; nos velléités de réforme du moment présent vont vite rejoindre le musée de nos initiatives avortées ou démodées. (Boutinet, 1999b, p. 137-138)

Dans ce contexte, le projet occupe une place grandissante mais il ne peut certes répondre totalement à cette crise de la production et de l'existence. Boutinet évoque le désenchantement actuel; une difficulté à se situer dans le temps et un ennui anxigène dans le vide de l'inter-projet. Cependant, il note que « l'on suscite contradictoirement le recours au projet, antidote de l'ennui ou peut-être symptôme occulte de l'ennui; parce que le moment présent est menacé de déréluction » (1999b, p. 142). Le portrait existentiel de la temporalité du projet tel que dépeint par Boutinet est un peu glauque.

l'ennui est à situer temporellement entre deux projets, un projet en amont qui bien souvent a déçu dans ce qu'il a vainement permis d'entrevoir et un projet en aval destiné de façon quelque peu factice à calmer cette déception. (Boutinet, 1999b, p. 143)

Le projet participe ainsi à ces « temporalités malmenées » et il devient possible d'évoquer une forme de tyrannie du projet qui définit un horizon temporel où l'urgence de l'échéance occupe souvent une place centrale. Cette urgence occulte un autre rapport au temps et à l'existence et « ceci conduit à une impression de dépréciation généralisée à travers un sentiment d'éphémère, de non-durable, d'évanescent, de délitement de la temporalité » et alors, selon Boutinet, « notre existence individuelle se déroule sur le mode d'un *zapping* permanent » et « le cimetière de nos intentions déçues ou mal vieilles est plus impressionnant que le champ planté de nos projets durables » (Boutinet, 1999b, p. 144).

Il n'est certes pas question ici de diaboliser le recours au projet mais seulement d'observer qu'il peut être concomitant aux processus socioéconomiques fortement liés à la rupture de liens entre les êtres humains ainsi qu'à la rupture des liens entre les êtres humains et la nature. Cette analyse, focalisant sur les aspects plus négatifs du projet, s'inscrit partiellement dans la foulée de celle de Boutinet (1999a, 1993) qui analyse les contours historiques, anthropologiques et psychosociaux du projet, et il cerne notamment une série de « dérives pathologiques » dans « les conduites à projets » : a) « **désillusion** ou **injonction paradoxale** » : les projets impossibles à réaliser pour les exclus ou encore la double contrainte du projet obligé, b) « **activisme hypomaniaque** ou **obsolescence** » : suite accélérée et sans fin de projets, c) « **mimétisme** ou **copie conforme** » : le calque d'un autre projet, contraire à un élément de créativité pourtant au cœur du projet, d) « **narcissisme** ou **autosuffisance** par négation du lien social » ou « **culte de l'autosatisfaction** » : excès du

particularisme, de l'individuel, e) « **dérive procédurale** ou **obsession techniciste** » ou « **technicisme des procédures** » : domination des moyens sur les finalités, f) « **dérive totalitaire** ou **l'assujettissement technologique** » ou « **totalitarisme de la conception planificatrice** » : forcer le réel et les sujets à se plier au moule totalisant du projet, g) « **dérive utopique** ou **discours autojustificateur** » ou le « **projet comme leurre** » : « l'explication du projet [...] devient une utopie abstraite sans capacité de pouvoir réguler une réalisation trop éloignée de ses prescriptions » (Boutinet, 1999a, p. 1-10 et 1993, p. 110-117).

Il importe ici de noter que Boutinet n'est pas avant tout un critique du projet dont il ne s'attarderait qu'aux « dérives ». Pour lui, le projet est devenu un incontournable de nos sociétés de « cultures à projets » et le projet « devient pour tous une nécessité, c'est-à-dire, malgré ses ambiguïtés, un mode d'adaptation ». Pour Boutinet, ce mode d'adaptation « doit éviter aux individus de tomber dans l'une ou l'autre des formes de marginalité que secrètent les fonctionnements sociaux de l'ère postindustrielle : la situation de “sans-projet” ou encore celle de “hors-projet” » (Boutinet, 1999a, p. 16). Les publications de Boutinet, issues de ses propres conduites de projets de recherche – est-il nécessaire de le rappeler – éclairent les multiples dimensions de cette pratique particulière qu'est le projet et illustrent l'importance de leurs prises en compte afin d'éviter l'obsolescence ou la tyrannie du projet, en prenant un recul sur le projet et en l'insérant dans une vision plus large⁶⁹.

C'est d'ailleurs une telle opération de recul, cette fois par rapport aux travaux de Boutinet, qui amène à identifier dans ceux-ci un excès en matière d'anthropologie et une lacune en matière d'analyse socio-économique et politique du projet.

En matière d'anthropologie, Boutinet semble porter un regard condescendant sur les sociétés traditionnelles.

Les sociétés traditionnelles sont souvent sans projet voire même hors projet parce qu'elles éprouvent une certaine précarité dans leur mode d'existence, qui les empêche d'anticiper. Cette précarité n'est pas propre aux seules sociétés traditionnelles. On la retrouve chez les exclus et les marginaux de nos sociétés industrialisées. (Boutinet, 1999a, p. 13)

⁶⁹ Malgré ces critiques et ces réserves sur la question d'être en projet ainsi que sur l'obsolescence accélérée que le projet peut nourrir par sa disqualification du présent et sa survalorisation du futur, force est d'admettre que la réalisation d'une maîtrise en éducation, la réalisation d'un projet de recherche ainsi que la rédaction d'un mémoire sont bel et bien des projets. Il s'agit ici, dans la taxonomie de Boutinet (1990/1999a) d'un projet de formation couplé à un projet de recherche. Dans ce contexte, il semble que le projet ressemble effectivement à « une référence aujourd'hui obligée » (p. 13).

Un tel regard n'est pas sans rappeler celui porté par Piaget où sont associés enfants, peuples primitifs, animaux et adultes réfléchis mais redevenus instinctifs (voir par exemple dans Piaget, 1926/1947, p. 233). Au rang des tares dont sont ainsi affublés ces peuples et ces sociétés, en plus d'être un peu comme des enfants, des animaux ou comme un adulte irréfléchi, s'ajouterait dorénavant celle d'être comme nos marginaux et nos exclus. S'il importe d'éviter d'idéaliser le traditionnel, le primitif et l'exotique, il importe aussi de ne pas projeter sur eux notre incomplétude. Par exemple, une étude même sommaire de l'art et de la culture des aborigènes australiens révèle la richesse et la profondeur de leur culture ainsi que la diversité étonnante de leurs projets (Birnie Danzker, 1994 ; Morphy, 1998). Il semble ainsi y avoir encore un regard fortement empreint de colonialisme et d'impérialisme sur des sociétés différentes de celle du sujet les décrivant.

En termes socio-économique et politique, Boutinet (1999a,b) néglige de traiter des forces en place qui dictent en partie la dynamique d'accélération des projets qu'il associe plutôt à un malaise post-moderne et post-industriel. Or, chez certains, nous serions non pas en post-modernité mais en hyper-modernité (Spertnak, 1997). Une analyse, à l'aune des théories marxistes, conduit elle aussi à un tel diagnostic. Boutinet évacue toute la question de la « baisse tendancielle du taux de profit » (Culture et Liberté, 1976, p. 65), de la vitesse de rotation du capital et du rôle de l'innovation dans cette dynamique (Coriat, 1976, p. 162), phénomènes couplés à une mondialisation de l'économie capitaliste comme réponse à une crise d'accumulation du capital. Il ne saurait bien entendu être question de proposer d'enrôler les enfants dans une lutte idéologique sur les abstractions du capital dans une mondialisation de l'économie. Cependant, une telle réflexion peut aider à réduire les ardeurs jubilatoires du passage rêvé à une nouvelle économie post-moderne du savoir. Dans cette économie, des titans dictent des règles où nombre de personnes sont obnubilées par des projets et où l'obsolescence règne. Pensons seulement à la brève durée de « vie » des ordinateurs, à l'importance des transnationales des télécommunications, aux revenus faramineux de leurs dirigeants et aux mises à pied massives lors de leurs restructurations.

De telles considérations, plus idéologiques et abstraites, sont plus faciles à associer à l'adolescence. Toutefois, on peut d'ores et déjà remarquer que pour les enfants, l'informatique à l'école, qui plaît à tant d'entre eux, répond aussi d'un impératif économique et d'une mise en marché où là encore, les enfants ont possiblement moins d'interactions directes entre eux, avec les adultes et avec le milieu biophysique à l'extérieur.

L'espace-temps du projet, notamment l'espace-temps du projet éducatif avec les technologies de l'information et de la communication, ne devrait pas gommer un espace-temps plus vaste qui transcende l'existence individuelle. Sobel invite d'ailleurs l'enseignant à aller dehors et à prendre son temps avec les élèves, « marchez, ne courez pas » (Sobel, 1998, p. 23).

Cette forme d'appel à la stabilité, à des ancrages transcendant la temporalité éphémère du projet, où tout pourrait devenir une construction sociale, est en porte-à-faux par rapport à la perspective du changement social et de la construction d'un monde meilleur incarnée par la Centrale des syndicats du Québec (CSQ, 2001), où la focalisation est placée sur un présent insoutenable et sur la construction d'un avenir meilleur. Cette perspective faisant appel à la stabilité est aussi en porte-à-faux avec « l'inventivité » ou « l'inventivité écosociale » de Bertrand, Valois et Jutras (1997) et son « projet de reconstruction planétaire » (p. 115), où dans sa dimension spiritualiste et holistique, sujet et objet sont fusionnés, où l'élève pourrait être dans une perspective temporelle à la fois éternelle et relativiste et où, dans la perspective socioculturelle, l'élève est invité à déconstruire tous ses réseaux de relations et à en construire de nouveaux. Bertrand, Valois et Jutras (1997) valorisent ainsi un « paradigme de l'incertitude » qui « est caractérisé par un triangle » dont les pôles sont : « démarche de projet », « constructivisme » et « évaluation des compétences » (1997, p. 132).

Une telle déconstruction volontaire du présent par l'élève, mise de l'avant par la CSQ ainsi que par Bertrand, Valois et Jutras (1997), est en quelque sorte aux antipodes des qualificatifs de l'enfant en développement dans les thèses analysées où celui-ci serait à se lier à la terre, apprendre à s'y sentir chez lui, confiant que le monde est bon et le supporte alors qu'il se différencie peu à peu de sa famille et construit son identité. Il n'est certes pas question ici de nier l'ampleur et la gravité des problèmes environnementaux. Cependant les thèses analysées invitent à la prudence avant d' enrôler les enfants dans une aventure et dans des projets de déconstruction-reconstruction.

D'ailleurs, si Boutinet (1993) reconnaît la nécessité contemporaine du projet, tout en considérant ses dérives possibles, il estime que l'enfant n'a pas encore acquis les capacités d'abstraction, en termes de développements cognitifs, nécessaires pour assumer les conduites à projet.

Risquons encore une remarque sur le fait que les conduites à projet n'apparaissent qu'à l'âge de l'adolescence, voire même à la fin de l'adolescence; c'est l'âge où le jeune ayant acquis la maîtrise de l'appareillage logico-formel, apte à affronter la réalité, va désormais

se mouvoir dans le monde des possibles; il ne saurait donc y avoir à proprement parler de projet d'enfant; l'enfance est d'abord l'âge du rêve qui alimentera les initiatives ultérieures en organisant peu à peu, lorsque les conditions s'y prêtent, la sphère de l'idéal; certes les enfants peuvent être associés à la réalisation de projets ponctuels, à des mini-projets dans un espace-temps réduit; ils pourront être acteurs au sein d'une pédagogie de projet dans le cadre d'une éducation dynamique mettant ces enfants en situation d'agir; mais leurs capacités d'anticipation à travers les repères d'un horizon temporel prospectif sont trop limitées pour que l'on puisse parler de véritable projet portant sur les échéances à moyens termes qu'ils souhaitent atteindre. (Boutinet, 1993, p. 38)

Selon Boutinet, les enfants auraient plutôt à s'initier aux diverses dimensions du projet ainsi qu'aux attitudes et aux habiletés qu'il sollicite. Le projet appartiendrait davantage à l'adolescence et à l'âge adulte. L'enfant en projet serait de la sorte un acteur dans un projet dessiné dans ses grandes lignes par l'agent. Pour l'enfant, tout comme pour l'adolescent, l'agent devrait alors concilier le besoin des jeunes de ressentir de la liberté, de faire l'expérience de cette liberté, avec la tâche qui est au centre de la mission de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier.

En filigrane de toutes les discussions de ce chapitre sur les liens entre le sujet et l'agent, est inscrite la question de la vision du monde de l'agent. Dans quel cosmos l'agent introduit-il l'enfant et l'adolescent? Cette question est l'objet du chapitre suivant portant sur les liens entre l'agent et l'objet. Néanmoins, avec les travaux en sociologie de la connaissance de Peter Berger et Thomas Luckmann (1967) sur « la construction sociale de la réalité », on devine toute l'importance de ce que l'on pourrait nommer une « construction sociale » de l'objet chez l'agent. Berger et Luckmann invitent en effet à prendre un certain recul afin d'analyser la dynamique en jeu dans l'internalisation de la réalité à la fois objective et subjective qu'est la société via la socialisation. Avant même cette socialisation cependant, Berger et Luckmann analysent l'institutionnalisation et la légitimation d'une telle construction sociale et la constitution de « machineries conceptuelles pour maintenir un univers symbolique » ou un cosmos⁷⁰ (1967, p. 104, trad. lib.). C'est dans ce cosmos que sera introduit le sujet, notamment via ses interactions avec l'agent. Or, avec la possibilité envisagée par certains que nous vivions dans une « société aliénée » (Fromm, 1956/1971) ou que nous vivions dans une société qui favorise cette aliénation (Chanlat et Dufour, 1985 ; Coriat, 1976 ; Culture et Liberté, 1976 ; Mandel, 1977 ; Shepard, 1982) ou que nous vivions dans une société où est manifeste « une triple crise des relations et de l'échange : entre les

⁷⁰ Pour Berger et Luckmann, le « concept “d'univers symbolique” est très proche du concept de “religion” chez Durkheim [Emile]. L'analyse des “provinces finies de sens” et leurs relations chez Schutz [Alfred] ainsi que le concept de “totalisation” de Sartre [Jean-Paul], ont été très utiles pour notre argumentation » (Berger et Luckmann, 1966, p. 201-202, note 69, trad. lib.).

sociétés, entre les hommes, entre les hommes et leur milieu de vie » (Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'homme, 1997), la construction de l'objet chez l'agent et sa médiation auprès du sujet sont d'une importance capitale.

Avant d'analyser cette construction chez l'agent au chapitre suivant, deux autres sections complètent le regard sur les liens entre l'agent et le sujet. L'une porte sur ces liens durant l'adolescence alors que l'autre traite de l'incontournable utilisation du langage dans la relation entre le sujet et l'agent et des implications de cette utilisation.

14.6 Moratoire adolescent et mentorat : l'exemple « *Outward Bound* »

De Piaget et Erikson, les auteurs des thèses analysées retiennent que l'adolescent effectue « un progrès au plan de la conceptualisation et de l'abstraction » (Legendre-Bergeron, 1980, p. 16) pour éventuellement maîtriser la « pensée opératoire formelle » et que « l'esprit adolescent est essentiellement un esprit de moratoire (*moratorium*) » qui correspond à « un stade psychosocial entre l'enfance et l'adulte, entre la moralité apprise par l'enfant et l'éthique à être développée par l'adulte ». Pour Erikson,

c'est un esprit idéologique – et, effectivement, c'est la perspective idéologique de la société qui interpelle le plus clairement l'adolescent qui a soif d'être affirmé par ses pairs, et qui est prêt à être confirmé par des rituels, des credos et des programmes qui à la fois définissent ce qui est mal, troublant, hostile et ennemi » (Erikson, 1950/1963, p. 262-263, trad. lib.)

Les relations concrètes à l'environnement ne seraient pas au centre des préoccupations de l'adolescent et le questionnement au sujet de ces relations s'inscrirait dans le questionnement sur l'identité, la place dans le monde et la signification du monde.

Searles (1960/1986, p. 54) évoque le désir de l'adolescent de réformer et sauver le monde alors que le jeune n'intègre pas encore complètement sa propre imperfection et sa propre finitude et qu'il ne parvient pas à s'assumer. Shepard (1982, p. 9-11, 68-70, 102-103), fait le même constat et pour lui, c'est l'initiation et le mentorat qui permettent d'accueillir le jeune dans l'univers symbolique. Chawla (1992, p. 68-69) traite de la diminution de l'attachement aux lieux et de l'augmentation de l'attachement social ainsi que des besoins paradoxaux de l'adolescent : besoin de lieux privés afin d'explorer librement des rôles sociaux, besoin de lieux publics afin d'explorer aussi ces rôles aux yeux de tous et besoin d'être reconnu par les adultes. Sobel (1993, p. 48) traite de la quête identitaire et Hutchison (1998, p. 147-151) traite des enjeux socio-environnementaux et des aspects plus sombres de la crise écologique.

Pour les liens entre l'agent et le sujet, l'adolescence introduit de nouveaux défis associés au moratoire et à la quête identitaire. Face à celui qui n'est ni enfant ni adulte, l'agent doit trouver une manière de reconnaître le sujet qui peut contester la société, survaloriser certaines idées auxquelles il s'identifie et auxquelles il greffe son identité. Rappelons que pour l'enfant, l'un des buts était de s'éloigner de sa famille pour se lier à la terre. Dans ce contexte, l'enjeu pour l'agent était de lui offrir à la fois la liberté pour explorer le monde et l'encadrement pour le sécuriser. Pour l'adolescent, l'un des buts est l'identité. Dans ce contexte, l'enjeu pour l'agent et pour l'adolescent, est associé à la résolution du moratoire : l'identité ou la diffusion de rôle. Un autre enjeu concerne la résolution de la tension entre l'indépendance et la dépendance.

Le tableau 14.1 résume les enjeux de l'identité pour l'adolescent et l'agent qui l'accompagne selon la typologie de Marcia⁷¹ pour qui l'adolescent, face au travail et à une idéologie, fait face ou non à une *crise*, entendue comme « une période de prise de décision consciente » et où « l'*engagement* est un investissement personnel dans un travail ou dans un ensemble de croyance » (Papalia et Olds, 1978/1989, p. 356).

Tableau 14.1 Sens de l'identité et critères de définition d'après Marcia, cité dans Papalia et Olds (1978/1989, p. 356-357)

Identité	Caractéristiques	Position face à un travail ou à une idéologie	
		Crise examen de plusieurs possibilités	Engagement adhésion à un plan d'action
Identité en phase de réalisation	Identité forte et souple Découverte d'une identité	Présente	Présent
Identité foreclose	Identité forte mais rigide Refus d'une identité propre	Absente	Présent
Identité diffuse	Identité faible et changeante, à la dérive Confusion d'identité	Présente ou absente	Absent
Identité en moratoire	Lutte ambivalente	En état de crise	Présent, mais vague

⁷¹ Marcia, J. E. 1966. « Development and Validation of Ego Identity Status ». *Journal of Personality and Social Psychology*, 551-558.

Marcia, J. E. 1980. « Identity in Adolescence ». Dans J. Adelson. (dir. publ.). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York : Wiley.

Dans les sociétés où la scolarité est longue, le moratoire adolescent tend à se prolonger. Dans ce contexte, la question de l'identité est plus importante, surtout lorsqu'on considère que la question de l'idéologie est manipulable pour servir des intérêts sociaux. En rapport avec les adolescents, Erikson évoque les « dangers qui émanent des idéaux humains harnachés pour la gestion de super-machines, qu'elles soient guidées par des idéologies nationalistes, internationales, communistes ou capitalistes » (Erikson, 1950/1963, p. 263, trad. lib.). Dans cette exacte foulée, pour Shepard (1982, p. 68-70), un adulte idéologue, lui-même pris dans une quête identitaire via l'idéologie, résultant d'une manipulation de son ontogenèse, ne peut être un bon guide et mentor pour l'adolescent. La question du lien entre l'agent et l'adolescent dans les relations au monde de l'adolescent prend ici une grande ampleur. Quels agents peuvent accompagner l'adolescent et de quelles manières dans cette période ambivalente? Dans le modèle de Shepard, on trouve l'adolescent dans deux phases, l'une « autonome, d'indépendance dans la dépendance régressive » avec des « aventures extatiques et des essais en solo » et une autre « phase symbiotique » dans des « éco- et socio-parentés » avec un « saut métaphorique vers la cosmologie » (Shepard, 1982, p. 111, trad. lib.). Il semble qu'il y ait d'importants enjeux identitaires couplés à une ouverture sur des enjeux socio-environnementaux qui témoignent des aspects sombres de l'humanité ainsi que des questions plus idéologiques et abstraites. La résolution de telles tensions n'est pas simple.

Une voie possible ressemble à celle incarnée par les programmes du type « *Outward Bound* », existant depuis 1941 et au Canada, depuis 1969, ainsi que dans les programmes de type « *Ropes Course* ». Dans ces programmes, des groupes sont amenés à vivre des formations avec des séjours en nature de trois à trente jours. La mission de « *Outward Bound* » est de « promouvoir l'indépendance (*self-reliance*), la sollicitude et le respect envers les autres, la responsabilité envers la communauté et un intérêt face à l'environnement » (Outward Bound, 2000, 2001, trad. lib.). Ces thèmes ressemblent aux enjeux de l'adolescence. Les exemples suivants procurent une idée du programme offert : « *Connecting with courage for girls* » un cours de 17 jours pour les filles âgées de 14 ans, « *Passages for boys* », un cours de 17 jours pour les garçons âgés de 14 ans, « *Youth challenge* », un cours de 21 jours pour les jeunes à risque âgés de 15 à 17 ans, « *Women of courage* » un cours de 7 jours pour les femmes victimes de violence, âgées de 20 ans et plus et « *Women survivors of breast cancer* » un cours de 7 jours pour les femmes âgées de 30 ans et plus (Outward Bound, 2001, trad. lib.).

Dans ces programmes, sous le leadership d'un guide, les participants vivent une expédition qui les met à l'épreuve, en solo et en groupe, dans des milieux où les forces de la nature sont grandes. Dans la classification de Marcia, on pourrait y lire que les gens sont placés face à des crises et qu'ils doivent s'engager pour survivre. Peut-être que ces programmes se trouveraient-il à combiner les enjeux de l'initiation par un guide, avec des aventures extatiques en solo? Kaplan et Kaplan (1988, chapitre 4 et appendice C) passent en revue de manière critique les diverses recherches qui ont tenté de comprendre les effets psychologiques de ce genre de programme, notamment les effets positifs en matière de découverte de soi (*self-discovery*), tout en notant les effets du choc et l'ambivalence du retour à la vie quotidienne : « être plus patient et plus irritable », « avoir une meilleure concentration et être plus facilement distrait », « se sentir bien au sujet du monde et se sentir terriblement inquiet », « ressentir une paix intérieure et se sentir aliéné », « se sentir tranquille et se sentir bousculé », « avoir moins peur du danger et être davantage sur ses gardes », « faire l'expérience de la joie dans la simplicité et apprécier avoir ses petits luxes » (Kaplan et Kaplan, 1988, p. 143-144, trad. lib.).

Notons ici que ressentir cette ambivalence et la contenir pourrait correspondre à la maturité telle qu'elle est envisagée dans les thèses analysées, notamment ce qui peut être regroupé sous l'expression des « processus de différenciation et d'intégration ». En ce qui a trait à l'identité par exemple, la recherche de Anderson-Hanley⁷², comparant les effets de la participation au programme « *Outward Bound* » sur de jeunes adultes du collégial avec une « identité en phase de réalisation » avec ceux ayant une « identité foreclose » montrerait qu'il y a peu de changements chez les premiers alors qu'il y aurait une diminution des traits de la « *foreclosure* », un engagement sans exploration.

L'expérience « *Outward Bound* » ressemble finalement à un condensé des caractéristiques des liens à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence : expérience et exploration de la nature avec un guide qui sécurise, exploration en solo, apprentissage d'un bien-être dans le monde de la nature, vie de groupe avec des pairs, initiation par une sorte de guide et mentor. Il s'agit en fin de compte d'une démarche de développement personnel et de thérapie afin de dégager la personne d'une aliénation dans les rapports à la nature et dans les

⁷² Anderson-Hanley, C. 1995. *Identity Development: The Comparative Effects of Two Outward Bound-Type Programs and a Control Condition on College Students*. Thèse de doctorat. State University of New York at Albany.

relations aux êtres humains. En matière de développement personnel, c'est un travail similaire à celui entrepris par Maurice Legault⁷³ (1989) dans le cadre d'un doctorat en éducation, avec une démarche de créativité et d'expression en nature. En terme thérapeutique, c'est aussi le sens du travail d'éco-psychologie, par exemple celui de William Cahalan (1995), de Sarah Conn (1995), de Robert Greenway (1996, 1995), de Steven Harper (1995) et de Terrance O'Connor (1995).

Rappelons que nombre de thérapies sont centrées sur une certaine idée de revivre le passé, en ce qui concerne les relations intersubjectives, notamment les relations avec la mère et le père, dans un nouveau contexte de relation thérapeutique où entreront en jeu des questions de transfert et de contre-transfert. La thérapie vise ainsi le développement humain. Risquons l'hypothèse que les démarches de thérapie éco-psychologique et les démarches de type « *Outward Bound* » visent elles aussi le développement mais cette fois dans la perspective de l'éco-ontogenèse. On y trouverait alors des démarches pour chercher à corriger un passé dans lequel les liens au monde auraient été négligés. Cette hypothèse permet aussi de comprendre quatre limites à ces approches réparatrices.

Premièrement, les bénéfices parfois peu durables des programmes de type « *Outward Bound* » qui ont été identifiés (Kaplan et Kaplan, 1988 ; Greenway 1996, 1995) pourraient être expliqués en partie par la brièveté du programme comparativement à l'ampleur des enjeux ontogénétiques et éco-ontogénétiques qui sont en cause.

Deuxièmement, surtout dans les programmes où la maîtrise de soi peut se confondre avec la maîtrise des défis en nature (escalade, kayak en eau vive), il y a le danger d'exacerber un désir de vaincre et de contrôler la nature.

Troisièmement, il y le danger de n'envisager la nature que comme un instrument au service de l'identité et du bien-être, où l'individu pourrait la consommer comme n'importe quel médicament, comme un adjuvant ou comme un prophylactique. Se profilent ici les week-ends en nature et l'acquisition de la nature pour ceux qui en ont les moyens, sous la forme d'une propriété.

⁷³ Le titre de la thèse de Legault « *Le rapport à la nature dans une perspective développementale : une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une recherche de créativité en milieu naturel* » est un exemple illustrant la forte polysémie du concept de développement et justifiant le choix de recourir plutôt au concept d'ontogenèse qui est moins polysémique.

Quatrièmement, il y a le danger d'adopter une certaine perspective extractoire où le contact avec la nature ne serait qu'un passage vers l'abstraction pure ou qu'un instrument pour améliorer des relations intersubjectives.

Les qualités de l'approche « *Outward Bound* » et ses possibles dérives, trouvent écho dans la thèse de Paul Shepard alors qu'il évoque le passage de l'enfance à l'adolescence dans la société de chasseurs-cueilleurs.

Il [l'adolescent] apprendra que les expériences de son enfance, s'étant déroulées dans le confort et la joie, constituaient un langage particulier. Par le mythe et ses mises en scène rituelles (*ritual enactments*), il est de nouveau exposé à des événements qui correspondent à ses attentes. Alors, les choses de la nature ne sont pas seulement des choses mais sont une parole. Le jeune ne mettra pas de côté son émerveillement pour le ciel et la terre derrière lui comme s'il s'agissait de quelque chose d'enfantin et de non pertinent. Les quêtes et les tests qui marquent le passage vers l'initiation dans l'adolescence ne sont pas faits pour lui révéler que son amour de la nature était une illusion. [...] Il ne graduera pas hors de ce monde mais dans sa signification. Alors, avec la fin de l'enfance, débute une étude qui durera toute la vie : celle d'une réciprocité avec le monde naturel dont les profondeurs sont sans fin, tout comme les siennes. Il n'étudiera pas pour transformer l'animation et la vitalité de ce monde (*its liveliness*) en simples objets pour représenter son ego mais en un poème, numineux (*numinous*) et analogue à la société humaine. (Shepard, 1982, p. 9, trad. lib.)

La précédente discussion, portant sur l'adolescence, les relations à l'environnement et le mentorat vus sous l'angle des programmes de type « *Outward Bound* », des psychothérapies dans une approche éco-psychologique et des démarches de développement personnel dans une relation à la nature, outre sa contribution pour comprendre les liens entre le sujet et l'agent durant l'adolescence, contribue aussi à rendre encore plus crédibles et valides les différents modèles de développement humain présentés dans les thèses analysées.

14.7 L'inévitable médiation par le langage

Quelle que soit la perspective adoptée, inéluctablement, un langage est présent dans la relation entre le sujet et l'agent. Entre deux extrêmes impossibles, soit une relation à l'environnement absolument et totalement solitaire et une relation exclusivement médiatisée par le discours d'un agent, le sujet appréhende ses relations à l'environnement via un langage qui lui sert dans ses rapports aux autres. Ce langage devient ainsi porteur de signes et de représentations diverses. Il existe ainsi, à l'intérieur des relations entre l'agent et le sujet, des enjeux en matière de langage qui exercent une influence sur le développement des relations à l'environnement du sujet, son éco-ontogenèse. Plusieurs auteurs associés au domaine de l'éducation relative à l'environnement ont traité de cette question du langage : Abram (1996),

Bowers (2001), Evernden (1985, 1992), Jickling (1998-1999, 2001), Livingston, J. A. (1981, 1986, 1989), Meisner (1993) et Sandlos (1998). Dans le domaine plus vaste de l'éducation en général, Neil Postman (1982/1994, 1992, 1995) ainsi que Postman et Weingartner (1969) insistent beaucoup sur cette question du langage, sur son importance et sur la nécessité de s'y attarder. Pour Postman, « les définitions, les questions et les métaphores sont les trois plus puissants éléments avec lesquels les êtres humains se construisent une vision du monde » (1995, p. 175).

Dans les thèses analysées, on accorde une certaine importance à l'expérience directe de l'environnement. Il y a donc une forme de silence qui est valorisée où on laisserait l'enfant à l'écoute de la nature. Cependant, on évoque aussi dans les thèses, l'importance des histoires et de l'empathie durant la petite enfance, ainsi que les questions de signification, de cosmologie et d'idéologie durant l'adolescence. La question du langage utilisé par l'agent est cruciale. On pourrait caricaturer en illustrant à une extrémité un agent qui diabolise la nature et à une autre extrémité un agent qui défie cette même nature. Entre ces deux extrêmes se trouvent une foule de conceptions du monde, de la nature et de l'environnement, chacune avec un vocabulaire particulier avec toutefois des zones de recouvrement ou de chevauchement.

Le biologiste John A. Livingston compare ainsi deux façons de percevoir un grand héron :

Regardez un grand héron à un moment donné. Essayez de ne pas interpréter ce qu'il fait; essayez juste de voir ce qu'il fait. Ici, il semblerait être le modèle même de la patience, de la mesure et de la participation totale sans empressement. Se tenant immobile au bord d'une eau peu profonde, regardant fixement, il demeure sans bouger pour si longtemps que vous pourriez vous demander s'il serait apte à se galvaniser en action assez rapidement si l'occasion se présentait soudainement. Mais jetez un coup d'œil ailleurs pour un instant. Ensuite retournez voir. Comme par magie, il semblerait, l'oiseau a changé sa posture. Maintenant, les pattes sont légèrement fléchies, les épaules inclinées subtilement vers le bas, le long cou, nouvellement incliné vers la surface de l'eau. Mais encore, sans mouvement. Figé. Soudainement, en un éclair, le cou se raidit en ligne droite. Le bec, tel un poignard élané, fonce vers le bas et l'oiseau se tient maintenant bien droit, un petit poisson étincelant dans sa poigne. Par une série d'engloutissements, il avale le poisson. Un pas élégant et lent de l'une des pattes minces comme une petite branche, ensuite un autre pas. Les longues ailes au teint sombre se déploient soigneusement, posément, et le grand être est porté dans l'air, s'éloignant de vous vers l'altitude.

Selon votre prédilection, il y a une autre façon de percevoir tout ceci. Au lieu d'en faire l'expérience, vous pourriez préférer « l'enregistrer » ainsi :

Un individu de l'espèce grand héron (*Ardea herodias*) a été observé exhibant un comportement alimentaire. L'oiseau a démontré l'utilisation des ressources de son habitat, illustrant dans ce processus un exemple de transformation de l'énergie. Une composante de l'écosystème a exploité une autre composante plus basse dans la structure trophique. Un prédateur avien a attaqué, tué et consommé un individu d'un taxon moindre. Deux parties de

machine interagissant. À la fin de l'activité observée, le départ de l'oiseau a été noté. (Livingston, J. A., 1989, p. 247, trad. lib.)

L'observation et la description d'un même phénomène, avec deux langages particuliers, témoignent de perceptions fort différentes, de réponses fort différentes et de conceptions du monde fort différentes chez les deux observateurs. On dira de la seconde perception qu'elle est de nature plus scientifique. Certains diront même qu'elle est beaucoup plus écologique. Pourtant, elle comporte de nombreuses projections inconscientes issues de l'ère victorienne et de l'aube de la révolution industrielle. L'utilisation de mots tels «ressources», «transformations de l'énergie», «consommé» et autres, révèle une idéologie bien particulière. Cette perception et cette description du héron ne sont pas fausses. Elles révèlent une autre attitude qui tend à devenir dominante. Elles témoignent d'une grande distance que l'être humain cherche parfois à prendre avec le milieu. Cette attitude née d'une crainte des anthropomorphismes et de la sentimentalité, sépare le monde en sujets qui observent des objets. Cependant, même dans cette posture qui se veut objective, la subjectivité apparaît dans toute sa splendeur. Dans cette attitude, l'observateur est aliéné du monde. Le danger est grand de réifier cette construction humaine. Il importe ici encore de rappeler que cette perception du héron n'est pas fausse. Elle est une construction mentale sanctionnée et valorisée⁷⁴.

Inévitablement, l'agent est confronté à l'usage de mots et de phrases qui révèlent une certaine cosmologie. Or, le choix du langage utilisé pour décrire l'environnement et la nature témoignera d'une plus ou moins grande aliénation, d'un plus ou moins grand anthropocentrisme. Le langage du curriculum prend ici de l'importance puisque c'est celui qui sera probablement utilisé dans les échanges entre l'agent et le sujet. Le biologiste Neil Evernden (1985), dans l'essai « *The Natural Alien : Humankind and Environment* », traite de l'aliénation de l'être humain face à la nature où nous serions des « étrangers naturels » ou encore « naturellement étrangers ». Evernden propose, dans une approche

⁷⁴ Preuve que le point de vue de Livingston correspond à une certaine réalité, voici deux notices bibliographiques de thèses dont les titres font référence au langage ressourciste :

Melton, Robert, H. 1992. *Resource Limitation and Fitness in the German Cockroach, Blattella germanica L., and the Brown-Banded Cockroach, Supella longipalpa f. (Dictyoptera, blattellidae)*. Thèse de doctorat. University of Illinois at Urbana-Champaign.

Monfette, R. 1997. *Caractérisation de frayères, partage des ressources et utilisation comparée de différents tributaires par les jeunes de l'année chez le grand brochet (Esox lucius) et le maskinongé (Esox masquinongy) dans le réservoir Carillon entre Thurso et Fasset*. Mémoire de maîtrise en biologie. Université du Québec à Montréal.

phénoménologique, de chercher à retourner parfois à notre expérience du monde afin de tester la validité des catégories introduites par notre langage. À la suite de la publication du livre, Evernden a été confronté à une question des étudiants qui se demandaient quels objectifs un éducateur devrait poursuivre s'il voulait prendre en considération la vision des relations à l'environnement avancée par l'auteur. Evernden répond :

Je pense que c'est un problème particulièrement difficile à aborder. J'ai quand même plusieurs étudiants dont l'intérêt principal est l'éducation relative à l'environnement, et ils se trouvent ligotés, surtout ceux qui espèrent être liés au système d'éducation formelle. Le programme dans lequel doit s'inscrire leur enseignement est souvent tellement restrictif qu'il peut même aller à l'encontre de leurs valeurs personnelles, et considérant l'engagement profond que plusieurs ont, ils ont peur d'abdiquer et de se faire acheter par le système. Il n'y a pas de moyen facile de soulager cette préoccupation, et je pense que le seul compromis qu'ils ont trouvé est d'essayer de mélanger une partie de leur propre façon de penser avec l'approche plus détachée exigée par le programme formel. C'est-à-dire qu'ils respectent leur devoir et fournissent les explications au sujet de l'osmose et des écosystèmes et de la culture des arbres et de la radiation adaptative et de l'érosion des sols et de la mitose, mais ils encouragent aussi les étudiants, autant que cela soit possible, à vivre des expériences personnelles où il n'y aura pas d'explications par le maître; délibérément ils se retirent eux-mêmes du portrait et retirent aussi les explications obligatoires afin que l'étudiant puisse rencontrer le monde naturel non interprété, non expliqué, non réduit à des principes mécaniques, dans l'espoir que l'étudiant pourra finalement arriver à connaître la nature au lieu de simplement connaître les explications de la nature, les abstractions culturelles qui constituent notre description favorite du monde autour de nous. Ce n'est pas une solution satisfaisante, je l'admets, mais peut-être pas aussi triviale qu'elle peut le sembler. Toucher une grenouille est beaucoup plus instructif que de la nommer ou de la disséquer. (Neil Evernden, dans Jickling, 1987, p. 3, trad. lib.)

En matière de relations entre l'agent et le sujet, Evernden invite finalement à prévoir des situations qui permettront à l'élève de « connaître la nature » plutôt que « connaître les explications de la nature ». Une telle approche pourrait faire partie d'un programme d'éducation relative à l'environnement qui prend en considération la question du langage. Peut-être que parfois il serait préférable de se retenir de parler et laisser l'autre faire l'expérience. Le monde entourant l'être humain est complexe et il est un composite dont nous percevons des parties que nous traduisons en langage. Il faut souhaiter que l'éducation relative à l'environnement n'empêche pas trop de percevoir certaines dimensions. Or, l'analyse de contenu des plus importantes propositions internationales pour l'éducation relative à l'environnement depuis 1972, celles émanant de l'UNESCO et de l'ONU, révèlent qu'elles mettent constamment en lumière certaines dimensions et en laissent tout aussi constamment d'autres dans l'ombre. L'environnement y est ainsi représenté comme un problème de ressources à gérer, un capital sur lequel il faut agir au niveau mondial par une maîtrise et des transferts scientifiques et technologiques. Dans le discours, ce capital, il faut le faire fructifier tout en le protégeant et seule une nouvelle forme de croissance économique

mondialisée pourra résoudre les problèmes de ce capital. Cette nouvelle croissance, c'est le développement durable où l'environnement est une contrainte à la croissance qu'il faut prendre en compte (Sauvé, Berryman et Brunelle, 2000). Les autres dimensions des relations à l'environnement, notamment celles au cœur des thèses analysées dans ce mémoire, sont occultées ou marginalisées. Or, c'est ce langage de l'ONU et de l'UNESCO qui sert notamment à justifier les réformes en matière d'éducation. C'est ce langage qui se retrouve dans les programmes de formation, même au primaire et c'est alors ce langage qui a de fortes chances de se retrouver dans les échanges entre les agents des milieux formels et les sujets.

Il ne s'agit donc pas ici de vaines discussions intellectuelles et d'inutiles débats sémantiques qui devraient être écartés alors que nous faisons face à une urgente crise environnementale qui ne tolère que la perspective la plus pragmatique. Le langage est une passerelle importante pour accéder au cosmos dans lequel les anciens initient les plus jeunes. Ce langage et cette cosmologie guident les conduites. Or, si ces conduites ont été aliénantes ou si elles ont été destructrices de la matrice qui supporte la vie, il importe de s'attarder au langage et à la cosmologie qui guident ces conduites.

L'écrivain italien Italo Calvino, dans une série de conférences qu'il présenta aux États-Unis peu de temps avant sa mort, sous-titrées « *Aide-mémoire pour le prochain millénaire* », partage, à sa manière, le point de vue d'Evernden sur le langage et sur le silence.

Je crois que nos mécanismes mentaux élémentaires se répètent à travers toutes les cultures de l'histoire humaine, depuis que nos ancêtres du Paléolithique s'adonnaient à la chasse et à la cueillette. La parole relie la trace visible à la chose invisible, à la chose absente, à la chose désirée ou redoutée, comme une fragile passerelle jetée sur le vide. Ainsi le juste emploi du langage, selon moi, est-il celui qui permet d'approcher des choses (présentes ou absentes) avec discrétion, attention et prudence, en respectant ce que les choses (présentes ou absentes) communiquent sans le secours des mots. (Calvino, 1989, p. 124-125)

Il semble s'agir de bons conseils pour des éducateurs qui sont des médiateurs partiels des relations au monde des enfants via un curriculum et un langage. Approcher le monde avec discrétion, attention et prudence. Prendre le temps d'observer et de considérer ce que le monde communique sans le secours des mots.

Le langage utilisé pour parler de l'environnement et des relations à l'environnement révèle ainsi en partie les représentations de l'environnement de l'agent et ses relations avec l'objet. C'est cette relation particulière dans le cadre de la situation éducative qui est traitée au prochain chapitre.

CHAPITRE XV

LIEN AGENT-OBJET : QUEL ENVIRONNEMENT? QUELLE NATURE?

*Toutes les institutions d'un peuple sont
déterminées par sa vision de la nature.*

Ralph Waldo Emerson – *English Traits*

Rappelons que dans le modèle de la situation pédagogique, la relation entre l'agent et l'objet est qualifiée de relation didactique (Legendre, 1983) et que pour cet auteur, l'adjectif didactique signifie ce « qui concerne ou qui a pour but la planification d'un enseignement » (Legendre, 1993, p. 356), alors que le nom didactique signifie la « discipline éducationnelle dont l'objet est la synthèse des composantes des relations SOMA au sein d'une situation pédagogique (Legendre, 1993, p. 357). Pour l'agent, la relation à l'objet en vue de préparer un enseignement implique donc d'envisager les autres relations du SOMA.

Premièrement, l'agent tient compte de la relation entre le sujet et l'objet, soit la « relation d'apprentissage » où « le développement du sujet est fonction de l'objet et l'objet doit être fonction du niveau de développement du sujet » (Legendre, 1983, p. 277).

Deuxièmement, l'agent tient compte de sa propre relation au sujet, soit la « relation d'enseignement » où « le développement du sujet est fonction des relations d'aide fournies par l'agent et la nature de l'assistance apportée par l'agent doit être fonction du niveau de développement du sujet » (Legendre, 1983, p. 277).

Troisièmement, l'agent tient compte de sa relation avec l'objet, soit la « relation didactique » où « la nature de l'objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'agent et la nature des ressources de l'agent se définit par rapport à l'identité de l'objet préconisé » (Legendre, 1983, p. 277).

Au cœur de ces relations se situe une préoccupation pour le développement du sujet et pour l'identification d'un objet qui soit approprié à ce développement. Or, selon Legendre, la

relation biunivoque entre l'agent et l'objet en est une où « la nature de l'objet d'apprentissage est tributaire des ressources disponibles dans l'agent et la nature des ressources de l'agent se définit par rapport à l'identité de l'objet préconisé ». Dans cette perspective, il est évident que l'objet est une construction sociale, un « objet préconisé », donc socialement défini, par exemple, les objectifs en matière d'environnement tels qu'ils apparaissent dans un curriculum.

Les propos de Berger et Luckmann (1967) en matière de sociologie de la connaissance, dans l'ouvrage intitulé « *La construction sociale de la réalité* », trouvent ici un place plus importante. Quel est en effet cet objet, cette réalité subjective et objective avec lequel l'agent est en lien et qui doit concourir au développement du sujet? Quels sont les liens entre l'agent et cette construction sociale objectivée? Ces questions sont au centre de la situation pédagogique.

Les thèses analysées ne sont pas bavardes sur les liens entre l'agent et l'objet. Deux raisons semblent justifier cette observation. Premièrement, les thèses sont avant tout centrées sur le développement du sujet en relation avec l'environnement, donc sur les relations sujet-objet. L'intérêt premier porte donc sur les relations au monde de l'enfant. Deuxièmement et en lien avec cette première raison, seulement deux thèses sur cinq ont des ancrages en éducation, ce qui réduit l'importance accordée aux questions didactiques. De plus, même pour les thèses ayant des ancrages en éducation, l'objet principal demeure le développement de l'enfant et la recherche d'un objet approprié pour ce développement. Néanmoins, cette question de la construction de l'objet et de sa représentation chez l'agent est centrale dans toute situation éducative impliquant la présence d'un agent.

Les propos des thèses analysées seront résumés, puis des perspectives sur la construction sociale de l'environnement et sa représentation sociale seront abordées à l'aune de diverses typologies, l'objectif étant d'élargir le spectre des conceptions de l'environnement chez l'agent afin qu'il puisse envisager un objet approprié au développement du sujet. Il s'agit en fait, dans le vocabulaire du SOMA, de développer « les ressources disponibles dans l'agent » (Legendre, 1983, p. 277).

15.1 Aliénation, projection et réductionnisme économique

Dans les thèses analysées, les perspectives sur les relations entre l'agent et l'objet ou celles entre les adultes et l'environnement, ne sont pas des perspectives heureuses.

Searles (1960/1986) traite de l'aliénation des êtres humains face à l'environnement et d'une réduction de l'environnement à une seule valeur économique et au statut de marchandise, d'objet. Or, pour Searles, c'est l'apparement avec l'environnement qui est essentiel et cet apparement est menacé par une telle vision marchande.

Pour Shepard (1982), l'environnement est un instrument et un contre-joueur, un partenaire de jeu dans l'identité.

L'adulte ayant pleinement réalisé son potentiel utilise et fait l'expérience du monde non humain de manières caractéristiques, particulièrement en l'approchant à la fois comme instrument et comme contre-joueur, comme un cadeau et une maison, et surtout pas comme une évasion ou comme une alternative aux relations interpersonnelles et sociales. (Shepard, 1982, p. 13, trad. lib.)

Cependant, Shepard fait une lecture historique des relations à l'environnement et selon lui, ces relations n'ont cessé de se dégrader, amputant ainsi le développement humain. Rappelons que Shepard analyse ces relations chez les chasseurs-cueilleurs, chez les premiers agriculteurs, soit les « les domesticateurs » ; chez les sociétés de type pastoral, soit les « pères du désert » ; avec la réforme, soit chez « les puritains » et avec l'industrialisation, soit chez « les mécanistes ».

Chez Chawla (1992), on trouve une préoccupation pour laisser chez les enfants une impression de liberté pour explorer l'environnement et une emphase sur des lieux ouverts où l'enfant se fait un monde avec des matériaux manipulables. Pour Chawla, il importe que les adultes puissent différencier leurs besoins de ceux des enfants et que les adultes n'imposent pas aux enfants leurs propres projections et leurs craintes. Chawla reconnaît qu'il doit y avoir une négociation entre les désirs des enfants et les craintes des adultes.

Pour Sobel (1993, 1995), l'agent doit acquérir l'esprit des lieux, reconnaître les qualités et les problèmes du milieu de vie et reconnaître ce qui est approprié pour les petits enfants, les enfants et les adolescents.

Pour Hutchison (1998), l'agent doit s'ajuster en fonction de l'impératif écologique et d'une vision plus holistique où la voie « écozoïque » doit succéder à la voie « technozoïque ». Il s'agit pour Hutchison de modifier les notions linéaires de temps et de progrès vers une vision davantage cyclique, d'aborder le monde autrement que par les approches « réductionnistes, fragmentaires et compartimentées », d'aborder la nature autrement que comme une « ressource exploitable » et il faut passer d'une vision anthropocentrique à une vision biocentrique.

15.2 Explorer les conceptions de l'environnement et de la nature

Pour l'agent en milieu d'éducation formelle, un exercice essentiel est de prendre conscience qu'il existe différentes conceptions de l'environnement et de la nature. Un tel exercice permet à l'agent de mettre un peu entre parenthèses sa propre conception, de considérer les forces psychologiques, sociales, politiques et économiques qui sont en jeu dans la structuration des conceptions et d'évaluer les approches ou les conceptions qui sont les plus appropriées aux besoins et aux capacités de la personne en développement. Il s'agit en quelque sorte pour l'agent de prendre conscience de la construction sociale de l'environnement ou de la construction sociale de la nature. C'est le genre d'exercice fait par Neil Evernden (1992) dans son ouvrage justement intitulé « La création sociale de la nature » (*The Social Creation of Nature*).

À un premier niveau, les travaux de recherche entrepris par Lucie Sauvé (1996, 1997) ont permis d'identifier une typologie de représentations sociales de l'environnement. De plus, l'importance de la prise en considération de ces représentations en éducation relative à l'environnement est notamment discutée dans Garnier et Sauvé (1998-1999) et dans Sauvé et Garnier (2000). Cette typologie a été construite à partir de l'analyse de plus de 200 textes en éducation relative à l'environnement et à partir de l'analyse de dessins et de commentaires d'élèves, d'étudiants et d'éducateurs du Québec, de Guinée, de Colombie et du bassin de l'Amazonie. Elle caractérise les représentations sociales de l'environnement à partir de « neuf critères spécifiques » : 1) les « mots clés récurrents », 2) les « images mentales prédominantes », 3) les « composantes de l'environnement explicitées », 4) le « problème fondamental concernant la relation à l'environnement », 5) les « principales valeurs associées », 6) la « principale visée éducative », 7) les « principales compétences sollicitées ou à développer dans la relation à l'environnement », 8) les « stratégies éducatives ».

appropriées » et 9) les « actions privilégiées » (Sauvé et Garnier, 2000). Les sept types de représentations en éducation relative à l'environnement sont l'environnement « **problème** : à résoudre », « **ressource** : à gérer », « **système** : à comprendre en vue de prise de décision », « **biosphère** : où vivre ensemble et à long terme », « **nature** : à apprécier, à respecter, à préserver », « **projet communautaire** : où s'engager activement » et « **milieu de vie** : à redécouvrir, à aménager et où résider » (Sauvé, 1996, 1997; Sauvé et Garnier, 2000). Voilà quelques conceptions de l'environnement qui, seules ou combinées, dominent le discours et l'agir de certaines personnes et de certains groupes sociaux.

Le géographe Ian Simmons (1993, p. 3-5) évoque aussi diverses conceptions de l'environnement en classant ces « constructions » selon deux axes : le premier situe les constructions sur un axe **objectif – subjectif**. Le deuxième situe les constructions selon un axe **holistique – réductionniste**. Simmons distingue ensuite quatre grands types de constructions comprenant différentes sous-catégories : 1) « **sciences naturelles et technologies** : sciences pures, écologie, climatologie, évolutionnisme, hypothèse Gaïa », 2) « **société et environnement – les interprétations matérialistes** : économie, sciences politiques, sociologie, géographie humaine, anthropologie, aménagement », 3) « **milieu de vie (lifeworld)** : phénoménologie, arts et environnement » et 4) « **normes de conduites (normative behavior)** : éthique de l'environnement, droits de l'environnement » (Simmons, 1993, trad. lib.). Cet auteur situe ainsi les disciplines dans ce qu'elles tendent à révéler.

Socialement, en matière d'environnement, il semble que ce soient les constructions des sciences naturelles et des technologies ainsi que les interprétations matérialistes qui appuient le plus fortement le discours sur les relations à l'environnement. C'est ainsi que le Sommet de la Terre, tenu à Rio de Janeiro en 1992, visait explicitement à intégrer économie et environnement où l'environnement est cependant avant tout abordé dans l'optique des sciences naturelles (écologie, climatologie) et des interprétations matérialistes (économie, politique). Cette intégration amène alors le développement d'un nouveau discours éthique, celui du développement durable ou de l'avenir viable.

Il ne s'agit là, avec Sauvé et Simmons, que de deux classifications visant à illustrer cette diversité des conceptions autour de l'ubiquiste et très contemporain concept d'environnement. Il ne s'agit pas de multiplier les types à l'infini mais bien davantage de

prendre conscience qu'il existe une variété de conceptions qu'il faut éviter, dans la mesure du possible, de réifier.

Un type particulier de la typologie de Sauvé est aussi analysé chez de nombreux autres auteurs et donne lieu à diverses typologies et classifications. Il s'agit du type nature. La relation à la nature est souvent évoquée dans les thèses analysées et il est utile de connaître différentes visions de celle-ci. Ainsi, tout comme le mot environnement, le mot nature est chargé de significations diverses, il est polysémique. Les classifications de cinq auteurs sont présentées afin d'offrir un aperçu de cette diversité et de l'ampleur de l'objet.

Le philosophe Jean-Marc Besse (1997) identifie trois catégories de signification de la nature en philosophie : 1) signification **métaphysique**, 2) signification **techno-scientifique** et 3) signification **éthique**. On retrouve dans cette classification des liens avec celle de Simmons. Dans le contexte de l'économie capitaliste mondialisée, l'importance techno-scientifique de la nature comme ressource s'impose dans une éthique de durabilité du développement qui tend à devenir d'ordre métaphysique au point d'occulter d'autres dimensions du rapport à la nature. Une telle perspective se dégage de l'analyse des propositions internationales pour l'éducation relative à l'environnement dans la filière de l'UNESCO et de l'ONU (Sauvé, Berryman, Brunelle, 2000).

Pour leur part, Mourral et Millet, dans leur encyclopédie de philosophie, identifient eux aussi trois significations : 1) la nature comme « **ce qui est donné par la naissance** », 2) la nature comme « **ce qui constitue un être** » et 3) la nature comme « **ordre des choses** » (1995, p. 218).

Le philosophe Holmes Rolston III identifie quatorze « valeurs anthropocentriques » qui sont portées par la nature : 1) valeur de **support à la vie**, 2) valeur **économique**, 3) valeur **récréative**, 4) valeur **scientifique**, 5) valeur **esthétique**, 6) valeur de **biodiversité**, 7) valeur **historique**, 8) valeur de **symbolisation culturelle**, 9) valeur pour **développer le caractère** et la personnalité, 10) valeur de **diversité et d'unité** (modèle pour ...), 11) valeur de démonstration de **stabilité et de la spontanéité**, 12) valeur **dialectique**, 13) valeur de **vie** et 14) valeur **philosophique et religieuse** (Rolston III, 1994, chap. 5, trad. lib.). Avec cet auteur, tout en demeurant centré sur des valeurs anthropocentriques, le spectre des significations et des valeurs de la nature est élargi. On retrouve bien entendu les valeurs économiques et scientifiques mais d'autres valeurs sont aussi identifiées, dont certaines se retrouvent dans les thèses analysées et

dans les discussions de ce mémoire : support à la vie, symbolisation culturelle, développement du caractère, diversité et unité, dialectique, vie.

Le philosophe Bruce Foltz propose une « topologie » de la nature, c'est-à-dire « une logique (*logos*) ou un regroupement des aspects convergents et primordiaux de la nature (*phusis*) qui fournissent un lieu (*topos*) où résider » (Foltz, 1995, p. 156, trad. lib.). Cette topologie est construite à partir d'une étude de la métaphysique d'Heidegger : 1) la nature en tant que **présence sous-la-main** (*present at hand*) correspond à l'auto-émergence (*phusis*), 2) la nature en tant qu'**essence** correspond à une persistance qui demeure dissimulée (*enduring that holds sway*), 3) la nature en tant que **vie** correspond à une auto-émergence intensifiée (*zôê*), 4) la nature en tant que **matière** correspond à la terre, 5) la nature en tant qu'**ordre normatif** correspond aux cieux, 6) la nature en tant qu'**objet scientifique et réservoir technologique** correspond à la richesse, à la simplicité naturelle et à l'essentielle abondance de la nature (*essential fullness of nature*), 7) la nature en tant que **paysage** correspond à la terre comme patrie (*homeland*) et 8) la nature en tant que **création** correspond au sacré (*holy*) (Foltz, 1995, p. 124, trad. lib.). En se concentrant sur les aspects métaphysiques de la nature et en construisant une topologie de la nature entendue comme *phusis*, Foltz procède à une forme de renversement où les aspects scientifiques et technologiques de même que les aspects normatifs sont réintroduits dans la métaphysique, dans le domaine des idées. Ici, le positivisme est reconnu comme une forme de subjectivisme. Foltz réalise ici ce que Berger et Luckmann nomment une « *déréification de la conscience* » (1967, p. 90, trad. lib.). L'appréhension de la nature comme objet scientifique et réservoir technologique tend à prendre beaucoup de place, à s'institutionnaliser et à occulter les autres modes d'appréhension (Berryman, 1999). Rappelons que pour Berger et Luckmann, « par la réification, le monde des institutions tend à se fondre dans le monde de la nature » (1967, p. 90, trad. lib.), c'est-à-dire que par la réification, il est possible de ne voir dans la nature que des ressources destinées à l'entreprise humaine et d'oublier qu'il s'agit là d'une manière de voir. On ne voit alors que ce que l'on cherche à voir et, dans la jolie formule de David Turnbull (1989/1993), la carte devient le territoire, où la carte délimite un territoire culturel : « *Maps Are Territories : Science is in Atlas* ».

Enfin, une analyse d'un texte de l'historien William Cronon révèle qu'il identifie neuf significations à la nature : 1) c'est **la réalité, l'essence de, la nature de**, 2) c'est **un impératif moral**, c'est naturel donc c'est bon, il le faut parce que c'est la nature de, 3) c'est **le paradis** d'où nous avons chuté, 4) c'est **un artifice, une construction sociale, une idée, un produit**

fabriqué, 5) c'est **une réalité virtuelle**, représentée et contrôlée virtuellement, par exemple dans des modèles de changement climatique, 6) c'est **un réservoir de ressources**, 7) c'est **une source d'images et de symboles** pour le marketing, 8) ce sont **des forces brutes et démoniaques à contrôler**, il faut subjuguer la nature et 9) c'est **un enjeu social** âprement disputé (Cronon, 1995, p. 34-52, trad. lib.). On retrouve chez Cronon des thèmes communs à certaines des autres classifications : ressources, impératif moral, essence, images et symboles. Cependant, Cronon introduit aussi d'autres catégories porteuses, notamment la notion de la nature virtuelle qu'on peut associer à la question des répliques et de l'authenticité, et la question des forces démoniaques et de la peur de la nature à contrôler. Cette dernière catégorie est ainsi l'objet d'un livre complet sur les relations à l'environnement et à la nature qui propose une réflexion sur l'éducation relative à l'environnement. « *La peur de la nature* » de François Terrasson (1988/1997) traite de la place importante occupée par la peur dans les relations à la nature.

Ce bref tour d'horizon de différentes manières d'appréhender, de concevoir, de se représenter et de classer l'environnement et la nature révèle la diversité et la complémentarité des points de vue. Rappelons ici qu'il n'est pas question d'échafauder un enseignement au primaire autour de telles déconstructions des concepts d'environnement et de nature. Il s'agit bien avant tout pour l'agent de s'habilitier à prendre un certain recul sur l'objet préconisé, mieux en saisir la portée et les limites, reconnaître qu'il est un objet construit et discerner les forces en cause dans cette construction. Cette habileté devrait être l'un des fondements de la formation de l'agent œuvrant formellement en milieu éducatif.

Rappelons qu'il ne s'agit là que de l'un des aspects du SOMA qu'il incombe à l'agent d'apprendre à maîtriser. Il ne s'agit pas ici d'amplifier artificiellement la complexité de la situation éducative mais seulement de la reconnaître et d'admettre qu'elle sollicite de très nombreuses qualités chez l'agent. Tardif et Lessard estiment que « les enseignants doivent souvent agir avec leurs élèves en caméléons professionnels » et être « tout à la fois psychologues, travailleurs sociaux, parents, pédagogues, surveillants, policiers, confidents et sexologues » (Tardif et Lessard, 2000, p. 22), en plus bien sûr de démontrer une maîtrise d'un objet complexe et changeant. Ainsi par exemple, le regard porté sur la nature et sur l'environnement au cours des 50 dernières années a changé considérablement et parfois de manière abrupte. Pensons simplement aux changements du regard porté sur la vie entre le

moment où Watson et Crick proposent un modèle de la molécule d'ADN en 1953 et le clonage de la brebis Dolly avant la fin du millénaire.

Ce contexte où les changements semblent s'accélérer et les savoirs se spécialiser, est l'un des facteurs importants à la base des réformes éducatives. De plus, le rythme de succession des réformes semble s'accélérer. Par exemple, un enseignant du primaire ayant débuté sa carrière au Québec à la fin des années 1970, aura eu à vivre au moins deux réformes, celle du milieu des années 1980 et celle du début des années 2000. Ce n'est pas moins que trois ensembles de programmes d'études à maîtriser. La formation continue devient de la sorte pratiquement incontournable.

15.3 La formation

Il importe que l'agent soit doté de moyens de se perfectionner. Ce perfectionnement peut prendre diverses formes, de la plus souple, tel un réseau d'échanges informel, à celle la plus organisée, des programmes de perfectionnement obligatoires et certifiés. Les rapprochements entre la théorie et la pratique ainsi que les rapprochements entre les acteurs des milieux de recherche et les acteurs dans l'enseignement primaire ou secondaire sont souvent évoqués au point de devenir des lieux communs. Ces rapprochements peuvent prendre diverses formes. Dans l'optique de ce mémoire, ce rapprochement viserait à ce que les enseignants aient une pratique plus réflexive face à cet objet fondamental et complexe qui n'occupe pourtant encore qu'une place somme toute marginale dans la formation, lorsque comparé à d'autres objets tels que les langues ou les mathématiques. Pour Louis Goffin (1998-1999), à cause de la double complexité de l'éducation relative à l'environnement, celle de l'éducation et celle de l'environnement, il importe notamment de briser l'isolement du chercheur en centrant la recherche sur un « objet partagé » plutôt que sur le chercheur. De la même manière, on peut envisager de briser un certain isolement de l'enseignant pour les mêmes motifs. Recherche-action, recherche-intervention et recherche collaborative sont des processus visant de tels rapprochements.

Isabel Orellana (1998-1999, p. 230) propose la stratégie de la « communauté d'apprentissage » et évoque les diverses appellations auxquelles elle est associée : « communauté de collaboration, unité éducative, communauté d'investigation et communauté de recherche », où dans tous les cas, il s'agit d'une démarche regroupant les membres de la communauté. C'est notamment dans le cadre du projet de coopération internationale

EDAMAZ (*Educación ambiental en Amazonia*) portant sur la formation de formateurs que les réflexions d'Orellana se sont développées.

Lucie Sauvé (2001) témoigne des résultats d'un processus de « recherche-intervention collaborative » (p. 1) avec neuf participants du secondaire : enseignants ou animateurs. L'objectif était de « développer différents modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement au secondaire, à partir d'une démarche réflexive sur les théories et pratiques actuelles des participants » (p. 291). Cette recherche a notamment permis à chacun des neuf participants de faire l'expérience d'une démarche de « clarification de son propre modèle d'intervention » et de « validation de son modèle d'intervention » et elle a aussi permis une « diffusion des travaux issus des deux premières étapes » (2001, p. 292).

Paul Hart, Bob Jickling et Richard Kool (1999) proposent quant à eux une série de plus de soixante questions afin « d'engager les enseignants dans une réflexion critique sur leur propre pratique et pensée » en éducation relative à l'environnement afin d'encourager un dialogue entre praticiens et théoriciens. Voici des exemples de questions : 1) « Est-ce que l'éducation relative à l'environnement amène les étudiants à utiliser la pensée critique, à penser de manière créative et à bien raisonner? » 2) « Amène-t-elle à explorer comment les contextes physiques, sociaux et politiques influencent les valeurs? » 3) « Conduit-elle à analyser, à synthétiser et à évaluer les informations et les arguments? » (Hart, Jickling et Kool, 1999, p. 108, trad. lib.).

À partir d'une analyse critique du discours de l'éducation planétaire en matière de développement durable émanant de l'UNESCO et de la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ), diverses pistes ont été suggérées (Berryman, 1999) afin soutenir le développement de pratiques d'éducation relative à l'environnement plus réflexives, respectueuses des enfants et des qualités des milieux de vie :

- Ralentir et observer attentivement le présent et le passé.
- Examiner soigneusement les idéologies et résister amoureusement aux avances de tout marchand de bonheur.
- Demeurer vigilant pour déceler les prémisses et les significations cachées du langage.
- Être attentif à nos expériences de dissonance. Chercher un langage adéquat pour les décrire et apprendre à êtreindre, embrasser, faire part et échanger au sujet de notre dissonance.
- Soigner sa localité, son histoire, ses paysages, sa nature, ses gens et ses histoires.
- Utiliser davantage l'expertise locale et demeurer vigilant face à de grandes histoires globales et désincarnées.

- Être à l'écoute d'histoires qui résonnent avec les lieux où l'on vit et l'expérience que nous avons de ces lieux.
- Devenir plus respectueux des enfants. Localiser et maintenir les préoccupations adultes dans la sphère adulte de la société.
- Limiter l'activisme et l'économisme dans les écoles tout en ayant une attention et un engagement amoureux avec la communauté locale.
- Éviter de créer de l'écophobie en étant attentif aux diverses périodes d'attachement et de séparation dans le développement de la personne. Chercher des expériences éducatives adaptées à de tels épisodes. (Berryman, 1999, p. 63-64)

Ces quelques exemples de Goffin, d'Orellana, de Sauvé, de Hart, Jickling et Kool ainsi que de Berryman, incluant le point de vue spécifique développé dans ce mémoire autour de cette question, sont autant de regards croisés, parmi de nombreux autres possibles, sur l'agent et ses liens avec l'objet. Ils témoignent de l'importance et de la pertinence de ce que l'on pourrait nommer des réseaux réflexifs favorisant un échange sur les pratiques. Le défi demeure de développer et de soutenir de tels réseaux et d'y associer une diversité de praticiens et de chercheurs dans un dialogue constructif.

CHAPITRE XVI

LE MILIEU : UNE ACCOMMODATION FACILE DE LA CONFIGURATION ALIÉNANTE

I sensed that urban society is driving into extinction the wild creatures that would otherwise inhabit the minds of the young who live there. Within the next generation, as many as a fourth of the children in the United States will be born into inner city wastelands. What will be the fate of those who become adults unable to conjure up a single memory of nature from their childhood?

Gary Nabhan – *A Child's Sense of Wildness*

Toutes les thèses analysées reconnaissent la grande influence des « déterminants sociaux » et accordent une grande importance aux influences du milieu. Il n'y a pas lieu de s'en étonner puisque chez des auteurs adoptant une certaine perspective environnementale, on doit s'attendre à une certaine reconnaissance des influences du milieu. En matière de philosophie, les thèses ne sont donc pas idéalistes au sens de ne reconnaître que la pensée et l'esprit. Ces thèses sont plutôt dualistes, reconnaissant la matière et l'esprit.⁷⁵

Sur un spectre philosophique, entre le déterminisme et le libre arbitre, les thèses analysées reflètent une nette tension. Sur ce spectre, le géographe David Pepper (1984/1989, p. 124, trad. lib.) situe neuf écoles de pensée influentes en matière d'environnement. Classées du plus grand déterminisme vers le plus grand libre arbitre, ce sont : 1) **déterminisme environnemental brut**, où l'humain est une variable dépendante déterminée par les variables indépendantes de l'environnement, 2) **déterminisme scientifique**, où les scientifiques peuvent manipuler les variables de la nature pour influencer les êtres humains et pour servir la société, 3) **approche mécaniste des écosystèmes**, où la dynamique systémique du vivant dans des milieux est reconnue et traitée de manière mécaniste et où la métaphore de la machine sert de guide, 4) « **possibilitisme** » où l'environnement définit des limites mais où

⁷⁵ Cette distinction entre idéalisme et dualisme est notamment inspirée des discussions dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1996), chapitre II, section 1.2.

il offre aussi des possibilités, 5) **l'être humain dominant la nature**, où la nature est séparée de l'être humain et lui est subordonnée, 6) **prise en compte des perceptions de l'environnement**, où l'on reconnaît une certaine subjectivité des perceptions de l'environnement qu'il faut prendre en compte, 7) **existentialisme**, où le libre arbitre de l'être humain est un primat en rupture avec la notion des déterminismes de l'environnement, 8) **approche systémique organique**, où l'être humain reconnaît les dimensions subjectives dans ses relations et dans l'environnement et où il refuse de réduire le vivant à de la simple matière déterminée par les lois de la chimie, de la physique ou des mathématiques et 9) **phénoménologie**, où l'attention est focalisée sur l'expérience vécue de phénomènes par l'être humain.⁷⁶

Les thèses analysées reconnaissent le libre arbitre, notamment parce qu'elles s'intéressent au développement du sujet et à une forme de liberté pour l'être. On retrouve dans ces thèses des dimensions existentielles, phénoménologiques et une vision organique des systèmes. Elles accordent une grande place à l'être-au-monde. Cependant, à certains égards, on y lit parfois une sorte de déterminisme environnemental brut où des déterminants de l'environnement influencent radicalement le devenir de l'être.

Le milieu occupe ainsi une grande place et une place ambivalente dans les thèses analysées. Il est à la fois positif et négatif.

Chez Searles (1960/1986), c'est le milieu avec lequel s'apparenter et où l'autre agit comme modèle. Mais c'est aussi la civilisation de masse qui aliène et plonge l'être dans des relations avec une foule d'objets manufacturés et traités de manière expéditive avec lesquels il est difficile de s'apparenter. Le parent aliéné est un pauvre modèle.

Chez Shepard (1982), c'est le milieu plein de vie qui supporte l'être et aide à définir son identité et où les adultes sont des modèles et des guides initiatiques. Mais c'est aussi un

⁷⁶ Neil Evernden traite de la proximité et de la distance entre le biologiste intéressé par la phénoménologie et l'existentialiste. Le titre du livre où il traite de cette question est éloquent à cet égard : « *The Natural Alien : Humankind and Environment* » (L'étranger naturel : genre humain et environnement) (Evernden, 1985). Voir particulièrement le chapitre V où il compare la vision d'un biologiste ouvert à la phénoménologie à celle de l'existentialiste, face à un phénomène, celui d'une sorte de configuration du développement humain comprenant la néoténie, la maturation retardée et l'absence de niche écologique déterminée. Evernden éclaire certains enjeux écologiques et philosophiques de la présence au monde de l'animal humain, cet « étranger naturel ».

milieu qui reflète les amputations de l'ontogenèse et qui reflète une culture immature et infantile où les adultes infantilisés ne peuvent être de bon guides.

Chez Chawla (1992, 1998b, 1999), c'est un milieu naturel ou un milieu dessiné par des designers qui ont pris soin de ne pas y projeter leurs craintes, où l'adulte accueille et valide les expériences des plus jeunes. Mais c'est aussi un milieu qui peut être violent, être associé à des abus et à de l'ostracisme ou plus simplement un lieu où la personne a été blessée.

Chez Sobel (1993, 1995, 1998), ce sont des adultes avec le sens du lieu qui préservent les qualités du milieu et qui sont pleins de sollicitude pour les plus jeunes, les protègent des aspects violents. Mais c'est aussi un milieu qui favorise le développement de l'écophobie par une exposition en bas âge aux problèmes de l'environnement ainsi que par une focalisation sur les médias et les jeux électroniques qui aliènent de l'environnement et de la nature alors que les jeunes délaissent le monde extérieur.

Chez Hutchison (1998), ce sont aussi des adultes qui offrent une période protégée de douze ans où les jeunes peuvent s'engager avec la nature dans une relation de réciprocité via des jeux d'équilibre. Cependant, le milieu comprend aussi la violence, la pollution et la domination d'une vision technicienne incapable de s'ajuster à un impératif écologique.

Peu d'auteurs abordent le milieu dans le sens d'un « environnement éducatif » et plus précisément en termes d'un « endroit » ou d'un « lieu » qui serait « une infrastructure humaine et matérielle » comprenant « les enseignants, les orienteurs, les appariteurs, les conseillers pédagogiques et autres » ainsi que « toutes les opérations qui contribuent de près ou de loin à l'apprentissage » et « tous les équipements, les installations, les commodités et les moyens au service de l'apprentissage » tels que « locaux, équipements, matériel didactique, temps et finances » (Legendre, 1983, p. 275-276).

Il n'y a pas chez les auteurs étudiés, une vision très enthousiaste de cette infrastructure humaine et matérielle de l'éducation formelle. Même si Sobel et Hutchison sont associés étroitement à l'éducation formelle, leur regard est critique. Le premier craint l'écophobie et le manque de contacts avec l'environnement extérieur et la nature de la localité alors que le second craint que l'école adopte une vision technoïque.

Tous les auteurs reconnaissent d'ailleurs la grande importance de l'environnement familial de la petite enfance. Ici, il faut entendre l'environnement familial dans un double sens : l'environnement humain et l'environnement non humain, c'est-à-dire qu'il faut prendre en compte les liens entre les personnes mais aussi le contexte biophysique dans lequel se déroulent ces relations.

Implicitement ou explicitement, dans les thèses analysées, ce n'est donc pas avant tout sur un système d'éducation formelle institutionnalisée que les auteurs fondent leurs espoirs pour contribuer à une ontogenèse qui soit en accord avec le modèle de développement humain que chacun propose. Dans ces thèses, l'école peut tout autant contribuer à l'aliénation qu'elle peut contribuer à la prévenir. Cependant, il y a un spectre similaire à celui que Fromm (1956/1971) évoque dans « *Société aliénée et société saine* » qui agite chacune des thèses. L'école peut y être vue comme un instrument de socialisation au sein d'une société aliénée. L'école et la situation actuelle de la classe, un groupe de 25 à 30 élèves enfermés dans une pièce avec un enseignant, est peut être même plus en mesure d'accommoder ce que nous avons nommé une configuration aliénante plutôt qu'une configuration d'appartenance. Les termes contrastés de ces deux configurations ont été présentés et explicités à la section 12.4.

CHAPITRE XVII

ÉCO-ONTOGÉNÈSE ET ÉDUCATION RELATIVE À L'ENVIRONNEMENT : LES FONDEMENTS D'UN PROTOTYPE

Toelken me dirigea vers des recherches en anthropologie qui démontraient que d'autres cultures approchaient les questions d'histoire naturelle et de géographie de la même manière que celle que je préférais. Elles ne séparaient pas l'humanité de la nature. Elles reconnaissaient l'immanence du divin dans les deux. Et elles considéraient le paysage comme une partie intégrale du développement de la personnalité et de l'ordre social tout comme nous considérons que le complexe d'Œdipe et le code civil le sont.

Barry Lopez – *About This Life*

17.1 Rappel du but et de la démarche de la recherche

L'éducation relative à l'environnement traite notamment des multiples dimensions des relations entre le sujet et l'environnement. Elle traite en fait du « réseau des relations personne-société-environnement » (Sauvé, 1997, p. 42) .

Le but de cette recherche était de contribuer au développement du champ théorique et aux pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Le premier objectif consistait à caractériser l'éco-ontogénèse à partir de l'analyse de contenu qualitative d'un corpus intertextuel portant sur les relations à l'environnement dans le développement humain. Le deuxième objectif était de proposer un prototype de la situation éducative afin que l'éco-ontogénèse soit prise en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Ces relations sont considérées avant tout pour l'enfance qui est contrastée avec la période de la petite enfance et celle de l'adolescence. Ce prototype devra être discuté, testé et révisé⁷⁷.

⁷⁷ Rappelons ici le sens du prototype à l'intérieur du processus de modélisation par anasynthèse. Le prototype est la « meilleure synthèse qui puisse être constituée par un chercheur ou une équipe de recherche et qui doit être révisée par les collaborateurs immédiats afin d'en déceler les incomplétudes et les imperfections, de corriger les lacunes et de parfaire la construction avant simulation » (Legendre, 1993, p. 1043).

Ce projet de recherche impliquait ainsi d'intégrer des savoirs provenant des domaines du développement humain, de l'éducation et de l'environnement.

Rappelons qu'à la suite d'une recension et d'une analyse sommaire des écrits, les textes d'une dizaine d'auteurs ont été retenus. De ce nombre, cinq ont finalement été l'objet d'une analyse plus détaillée. Les thèses retenues sont celles les plus centrées sur l'éco-ontogenèse, celles proposant un modèle de développement éco-ontogénétique selon les âges, celles qui semblent le plus proche possible du monde vécu par le sujet et celles ayant une visée éducative.

L'analyse de chaque thèse est présentée aux chapitres IV à VIII de la deuxième partie de ce mémoire alors que la synthèse et la discussion sont l'objet des chapitres IX à XVI de cette troisième partie. La figure 9.1 présente la synthèse des modèles proposés par les auteurs alors que le tableau 9.2 présente la synthèse de chaque thèse selon les composantes et les relations de la situation éducative.

17.2 Résumé des thèses analysées

Avant de proposer les éléments d'un prototype de la prise en compte de l'éco-ontogenèse en éducation relative à l'environnement, rappelons les grandes lignes de chaque thèse telles qu'elles ont été caractérisées à la suite de l'analyse. Des extraits synthétisent également la pensée de l'auteur de chaque thèse.

La thèse d'Harold Searles (1960/1986) traite du sentiment de parenté avec l'environnement non humain.

La thèse de ce livre est que l'élément non humain de l'environnement de l'homme forme l'un des constituants les plus fondamentaux de la vie psychique. Je suis convaincu que l'individu sent, consciemment ou inconsciemment, une parenté avec le non humain qui l'entoure, que cette parenté revêt une importance transcendante pour l'existence et que, comme bien d'autres données essentielles, elle est une source de sentiments ambivalents chez l'individu, qui, s'il s'efforce de fermer les yeux sur la force de ce lien, risque de compromettre sa santé psychique. (Searles, 1960/1986, p. 27)

Il paraît inévitable que l'homme, même parvenu à maturité, éprouve à l'égard du non humain des sentiments variés et conflictuels, car c'est sa situation existentielle, innée, qui est conflictuelle : il est à la fois enraciné dans la nature et irrémédiablement séparé d'elle. (Searles, 1960/1986, p. 110).

La thèse de Paul Shepard (1982) traite de l'identité par l'altérité de la nature et d'une amputation de l'ontogenèse pour servir le progrès matériel d'une société infantile.

La perspective vers laquelle je me tourne maintenant est la possibilité d'une distorsion générale et culturellement ratifiée de l'enfance et d'une mutilation massive de l'ontogenèse agissant en tant que base des attitudes irrationnelles et auto-destructrices envers l'environnement naturel. (Shepard, 1992, p. ix, trad. lib.)

Vers l'âge de trois ans, l'enfant va dans le monde. Sa mission d'une durée de neuf années est d'établir une relation de confiance et une relation vivante avec un nouveau joueur terrestre encore plus complexe à partir de sa symbiose avec sa bonne mère. Sa mission est aussi d'apprendre lentement à maîtriser les nouveaux patrons (*patterns*) de la vie non humaine qui serviront un jour à forger son identité lorsqu'il entrera dans la société adulte comme adolescent. (Shepard, 1982, p. 102, trad. lib.)

La thèse de Louise Chawla (1999, 1998b, 1992) traite de l'attachement aux lieux comme fondements à la base de la sensibilité et de la responsabilité environnementale.

La plupart des répondants attribuent leur engagement [en matière d'environnement] à une combinaison de deux sources : plusieurs heures passées à l'extérieur dans un endroit sauvage ou semi-sauvage vivement remémoré et un adulte qui a enseigné le respect de la nature. (Chawla, 1992, p. 84, trad. lib.)

La thèse de David Sobel (1998, 1995, 1993) traite de l'exploration de la matrice terre et de la liaison avec elle.

Ce qui est important c'est que les enfants aient l'occasion de se lier avec le monde naturel, d'apprendre à l'aimer et à s'y sentir confortables avant qu'on ne leur demande de guérir les blessures de ce monde. John Burroughs nous met en garde, « la connaissance sans amour ne tiendra pas. Mais si l'amour vient en premier, la connaissance suivra sans doute ». Notre problème c'est que nous tentons d'invoquer la connaissance et la responsabilité avant que nous ayons permis à une relation amoureuse de fleurir. (Sobel, 1995, p. 13, trad. lib.)

La thèse de David Hutchison (1998) traite des modes de relations au monde. Selon lui, le mode de relation de l'engagement, émergeant durant l'enfance, intègre les modes de l'immersion dans le monde et le mode de maîtrise du monde, deux modes associés à la petite enfance.

L'unité du moi et du monde, entre l'âge de 6 et 12 ans, établit l'enfance comme période critique pour acquérir une cosmologie sensible aux questions écologiques. Les affinités de l'enfant pour le monde sont caractérisées par une sorte de rythme de concessions mutuelles entre l'enfant et le monde l'environnant, une sorte d'engagement mutuel, une sorte de réciprocité entre le moi, la nature, le monde physique et le monde culturel où vit l'enfant. (Hutchison, 1998, p. 101-102, trad. lib.)

L'argument principal du livre, est que la recherche par l'enfant d'une cosmologie fonctionnelle de l'univers offre une occasion unique de changer le cours de l'histoire humaine et de la Terre [...]. Elle dépend de la capacité des adultes à fournir à l'enfant, le cadeau du temps (*gift of time*) – une période protégée de 10 ou 12 ans et plus, à la suite de la naissance – où il sera capable de devenir chez lui dans le monde, de développer une

relation écologiquement informée avec la communauté terrestre et de construire une cosmologie fonctionnelle de l'univers. [...] Les adultes doivent supporter et prodiguer des soins aux jeunes. (Hutchison, 1998, p. 123, trad. lib.)

17.3 Les principales sources de l'argumentation

Avant de proposer les différents énoncés qui fondent le prototype, il importe de rappeler les principales sources sur lesquelles ils prennent appui.

Les sources les plus importantes sont bien entendu les écrits du corpus qui ont été l'objet de l'analyse de contenu : Searles (1960/1986), Shepard (1982), Chawla (1999, 1998b, 1992), Sobel (1998, 1995, 1993) et Hutchison (1998). Une autre source importante est constituée des écrits recensés et étudiés mais qui n'ont pas été l'objet d'analyse de contenu. Certains de ces écrits sont d'ailleurs souvent cités par les auteurs des thèses analysées et l'ensemble pourrait fort bien constituer un corpus dont l'analyse, afin de cerner les fondements d'une éco-ontogenèse, conduirait à une certaine saturation des données. Il s'agit des travaux d'Edith Cobb (1977), de Roger Hart (1979), de Peter Kahn (1999), de Robin Moore (1986/1990) et de Joseph Chilton Pearce (1977/1992). Les thèses analysées font aussi appel aux divers travaux d'Erik Erikson, de Sigmund Freud et de Jean Piaget en ce qui concerne le développement psychosocial, psycho-sexuel, affectif et cognitif. Enfin, les travaux de Lawrence Kohlberg et de Robert Selman contribuent à mettre en lumière le développement du jugement moral sur l'environnement ainsi que la capacité de prendre un certain recul, notamment par rapport à des enjeux moraux. La thèse d'Erich Fromm (1956/1971), à laquelle font appel Searles et Shepard, soulève des questions importantes en rapport avec le développement humain et la société.

En plus des sources ci-dessus, qui constituent en quelque sorte le noyau dur des écrits proposant des modèles pour appréhender l'éco-ontogenèse, d'autres sources alimentent fortement le regard porté sur l'ontogenèse et les relations à l'environnement. Ainsi, Edward Hoffman (1992), Abigail McNamee (1995), Gary Paul Nabhan et Stephen Trimble (1994), Christiane Singer (1984/1990) ainsi que Paul Shepard (1973, 1996, 1999) traitent chacun à leur manière des relations à l'environnement des enfants dans une perspective de développement. À la différence du corpus analysé, ces écrits ne proposent généralement pas de modèles systématiques de l'éco-ontogenèse.

Pour leur part, Christopher Lasch (1984) et Neil Postman (1995, 1992, 1982/1994) nourrissent un regard critique sur les sciences et les technologies et leurs limites, et ils témoignent, paradoxalement, d'une érosion de l'enfance et de la persistance d'une omnipotence infantile manifeste dans le rêve de maîtrise et de contrôle technologique du monde. Enfin, le regard sur les relations entre les êtres humains et l'environnement est fortement inspiré des écrits de Neil Evernden (1992, 1985) et de John A. Livingston (1994, 1992, 1989, 1986, 1981, 1973), tous deux de la faculté des études environnementales de l'Université de York, des écrits de David Ehrenfeld (1993a, b, 1978), professeur de biologie à l'Université de Rutgers qui enseigne des cours d'écologie et de conservation, des écrits du poète fermier et essayiste Wendell Berry (2000, 1999, 1995, 1992, 1990, 1987) et du classique « *A Sand County Almanach* » d'Aldo Leopold (1949/1982).

Afin de réussir à faire converger ces divers regards dans une perspective d'éducation et plus spécifiquement dans une perspective d'éducation relative à l'environnement, les écrits de Renald Legendre (1995, 1993, 1983) et de Lucie Sauvé (1997) servent d'assises essentielles alors que les écrits de Yves Bertrand (1998) et ceux de Yves Bertrand et Paul Valois (1992) permettent de situer les thèses à l'intérieur de théories et de visions de l'éducation.

17.4 Les énoncés constituant le prototype

Cette section présente différents énoncés sur l'éco-ontogenèse et l'éducation relative à l'environnement. À la suite de quelques énoncés de base sur ce concept d'éco-ontogenèse, cette section présente les éléments du prototype en fonction des composantes et des relations du modèle de la situation éducative. Chacun des articles de cette section du mémoire est complété par une indication de certaines limites aux énoncés et au prototype. Les énoncés sont repris sous forme synthétique dans le tableau 17.1, apparaissant à la fin de la section 17.4. Ce tableau comprend des renvois aux sources de l'argumentation dans ce mémoire.

17.4.1 Éco-ontogenèse

Ce néologisme est constitué des mots éco (*oikos*) et ontogenèse (*ontos-genesis*). Le premier mot a trait à l'écologie, au rapport entre les êtres et le milieu, où *oikos*, provenant du grec, signifie la maison, l'habitat. Le second a trait au développement humain entendu comme une genèse (*genesis*) de l'être (*ontos*). Il s'agit ici d'une certaine extension de l'ontogenèse qui est plus généralement réduite à la biologie du développement de l'œuf à l'âge adulte.

L'ontogenèse est ici entendue dans un sens plus large et ce, à deux égards. D'abord, il s'agit d'un processus s'étendant à la durée entière de la vie, de la conception à la mort. Ensuite, le regard n'est pas avant tout celui porté par la biologie. Le mot éco-ontogenèse fait référence à un phénomène, la genèse de l'être, et non pas à une discipline. En réalité, de très nombreuses disciplines s'attardent à ce phénomène.

L'expression éco-ontogenèse pourrait sembler pléonastique puisqu'en réalité il ne saurait y avoir de genèse d'un être sans relations avec le milieu. Cependant, la plupart des écrits sur le développement humain traitent si peu des liens avec l'environnement non humain qu'il semble important de préciser qu'il s'agit du développement humain en relation avec le milieu, de la genèse d'un être dans ses relations avec l'environnement et plus particulièrement, des incidences de ces relations dans le développement, dans l'ontogenèse. C'est dans ce contexte que le néologisme éco-ontogenèse semble justifié.

17.4.2 Finalité et maturité

La personne mature, dans la perspective de l'éco-ontogenèse, est un être qui reconnaît sa parenté avec l'environnement non humain et qui est « en paix avec un monde » où la nature occupe une place importante (Shepard, 1982, p. 6-8, trad. lib.). En même temps, cet être se questionne sur le sens et sur la qualité des relations avec cet environnement. Cet être prend place dans une société qui conserve des liens avec la nature et qui ne détruit pas le monde. Cet être et cette société sont attentifs au « sens du lieu », à l'esprit des lieux (Baldwin, 1997 ; Chawla, 1992 et Sobel, 1993, p. 159), et ils démontrent de la générativité (Erikson, 1950/1959).

Limites :

- Les liens entre l'être humain et la nature sont au cœur d'enjeux importants et sont fortement débattus. Il s'agit en effet de toute la question de la nature et de la culture. Une certaine approche de l'éco-ontogenèse, celle plus normative, renvoie aux débats relatifs à la vision du monde puisqu'elle traite des liens avec l'environnement dans le développement humain. Elle ouvre en effet sur deux questions cruciales. Quel environnement? Pour quel développement? La dimension axiologique de l'éco-ontogenèse demanderait à être mieux documentée et argumentée car elle est porteuse d'importantes controverses, notamment en rapport avec la question de la signification et de la place de la nature dans la vie de l'être humain et dans la société.

17.4.3 Vision de l'être humain

La vision de l'être humain, outre la question de l'appareillement avec un environnement où la nature occupe une place importante, est celle d'un être multidimensionnel. Il est notamment un être biologique, psychologique, social et culturel. Dans ces dimensions, il fait face à différents défis d'intégration et de différenciation : entre des dimensions de sa personnalité (ça, moi et surmoi), entre lui et sa mère, entre lui et sa famille, entre lui et les objets, entre lui et le monde. Dans le contexte de l'éco-ontogénèse, ce sont notamment les processus d'intégration et de différenciation avec l'environnement et la nature qui sont importants. Cependant, ces processus sont fortement influencés par le contexte social.

Limites :

- Une vision de l'être humain qui le reconnaît comme un animal et qui lui reconnaît un appareillement avec tout l'environnement non humain est sujette à controverses. L'argumentation à cet effet est à développer davantage.

17.4.4 Étapes de l'éco-ontogénèse

Cette recherche est demeurée centrée sur les étapes entre la naissance et l'âge adulte. Bien que les thèses analysées ne proposent pas toutes les mêmes étapes et les mêmes groupes d'âges, le choix a été fait ici d'identifier des étapes plus générales, soit celles de la petite enfance, de l'enfance et de l'adolescence. Elles correspondent en partie à des traits biologiques bien qu'elles ne soient pas nécessairement associées à ces traits (comme la chute des dents de lait et la puberté). Elles correspondent aussi dans nos sociétés scolarisées à des étapes de socialisation : entrée en classe, école primaire et école secondaire. Ce phénomène a même résulté en une certaine réification puisque dans de nombreux manuels sur le développement humain, l'étape que nous avons appelée l'enfance est nommée l'âge scolaire comme s'il s'agissait là d'un stade déterminé biologiquement. On retrouve par exemple cette appellation chez Cloutier et Renaud (1990), Goldhaber (1988) ainsi que chez Schell et Hall (1980).

Cette division générale entre petite enfance, enfance et adolescence offre des avantages et des inconvénients. Elle offre des balises pour des périodes assez générales et facilement reconnaissables. Cependant, il n'y a pas de balises pour discriminer plus finement à l'intérieur de ces intervalles qui demeurent longs, soit des périodes de six à sept années. Il ne

faudrait surtout pas croire qu'il s'agit d'étapes avec de marquantes discontinuités et ruptures. Il s'agit donc ici, dans ce mémoire, d'une première approximation qui reconnaît l'existence d'autres stades ou phases à l'intérieur des étapes plus générales de l'éco-ontogenèse qui ont été identifiées. Shepard (1982) discrimine d'ailleurs plus finement à cet égard. Il en va de même pour les divers stades et étapes chez Freud, Erikson, Kohlberg, Piaget et Selman.

Les discussions dans ce mémoire ne se sont pas attardées aux étapes ultérieures de l'éco-ontogenèse puisque l'intérêt premier est l'éducation relative à l'environnement des enfants. Néanmoins, Searles (1960/1986) et Shepard (1982) sont assez explicites sur ces étapes et Sobel (1993) indique aussi certaines qualités envisagées chez l'adulte. Les âges de l'être humain proposés par Erikson (1950/1959, 1950/1963) semblent inspirer les auteurs des thèses analysées en ce qui a trait à la qualité et à la vertu de l'âge adulte, soit « la productivité et la sollicitude » et celles de la maturité soit « le renoncement et la sagesse ».

Limites :

- Les étapes et les processus de l'éco-ontogenèse ne répondent pas à toutes les catégories de la critériologie de complétude des théories du développement proposée par Murray (1991), notamment en ce qui concerne les critères souvent associés à un « paradigme positiviste » : identification de la cause efficiente, identification des mécanismes réductionnistes et formalisme.
- Les relations à l'environnement comportent notamment des dimensions physiques, perceptuelles, cognitives, affectives, morales et sociales. Les liens entre l'éco-ontogenèse et ces dimensions ou ces domaines du développement, tels que ces domaines sont notamment exposés chez Legendre (1993, 1995), devraient être recherchés plus explicitement.
- Il serait souhaitable de chercher à cerner plus précisément les étapes de l'éco-ontogenèse.

17.4.5 Le sujet

La petite enfance serait une période où il y a une certaine fusion avec le monde, une certaine non différenciation entre le moi et le monde. Il y a une forte liaison sociale (attachement) avec la mère et une sécurité dans la famille à partir de laquelle débute une exploration du monde.

L'enfance correspond à une première séparation avec la famille. Cette période est marquée par une certaine quête d'indépendance de la famille avec un éloignement de la maison, une exploration libre du monde où le jeu avec des pairs de même sexe est important. L'enfant se lie intensément avec l'environnement biophysique. Cet attachement à l'environnement contribuerait à l'individuation et aiderait à consolider le moi en émergence.

L'adolescence marque un retour à des préoccupations intersubjectives et sociales dans des groupes mixtes, où la question de l'identité est directement ressentie et formulée. L'adolescence est aussi marquée par une diminution de l'exploration de l'environnement local, par un retour à une intériorité psychologique et spatiale, par la pensée symbolique ou l'abstraction et par des questions plus graves sur soi et le monde. La sexualité revient aussi à l'avant-scène.

Limites :

- Il serait pertinent de vérifier s'il n'y aurait pas de différences entre les garçons et les filles dans les étapes et les caractéristiques de l'éco-ontogenèse.
- Comme pour les autres modèles de développement humain, celui de l'éco-ontogenèse focalise sur le sujet individuel. Dans le contexte de l'éducation formelle, soit dans un cadre collectif, celui de la classe, il peut être difficile de le rendre opérationnel.
- Il serait souhaitable de poursuivre les travaux afin de mieux chercher les similitudes et les différences entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux.

17.4.6 L'objet

Dans la perspective de l'éco-ontogenèse, l'objet d'une éducation relative à l'environnement durant la petite enfance serait d'explorer l'environnement dans le contexte sécurisant de la présence maternelle ou celle d'un adulte responsable. Il s'agit pour le petit enfant de se sentir bien dans l'environnement et dans la nature alors qu'il est accompagné par un adulte qui se sent bien dans cet environnement, dans ce monde.

Pour l'enfant, l'objet, dans une perspective d'éco-ontogenèse, est d'explorer concrètement l'environnement et la nature et de se sentir chez lui dans le monde. L'enfant se connecte effectivement et affectivement avec la nature dans des explorations libres.

Pour l'adolescent, l'objet est d'explorer les aspects symboliques et plus abstraits de la présence au monde et des relations avec l'environnement. Il y a chez l'adolescent une ouverture franche aux questions de signification et de cosmologie.

Limites :

- Apprendre à se sentir chez soi et en paix dans un monde où la nature occupe une place importante est presque à l'opposé d'une vision objectiviste qui sépare le sujet et l'objet, comme le propose généralement une approche positiviste, fortement présente dans les sciences de la nature et occupant une place importante en éducation relative à l'environnement.
- Cet objet préconisé pour l'enfance est aussi pratiquement à l'opposé de la tendance dominante de l'éducation relative à l'environnement, fortement focalisée sur la résolution de problèmes environnementaux. On peut cependant arguer qu'une personne se sentant chez elle dans le monde ne le détruira pas. À l'opposé, il est sans doute plus difficile de se sentir en paix et chez soi dans un monde inorganique avec lequel il peut être plus ardu de se lier et de s'identifier.
- L'éco-ontogenèse telle qu'elle est présentée ici, néglige une tâche développementale importante de l'enfance qui serait celle d'accompagner les adultes et de s'initier à l'utilisation des outils de sa société. Se pose ici tout le problème de la place, de la signification et de l'approche de la nature dans la société. Quels sont les liens instrumentaux entre les adultes et l'environnement et comment les jeunes y sont-ils exposés et initiés?
- Alors qu'un des motifs à la base de la réforme de l'enseignement était de réduire le nombre d'objectifs dans les programmes, objectifs qui étaient trop nombreux, l'objet de l'éco-ontogenèse, dans une perspective d'éducation, introduit de nouvelles particularités et spécificités qui appellent des repères précis et des programmes d'activités détaillés, notamment selon les groupes d'âges ou les cycles.

17.4.7 Lien sujet-objet

Les liens entre le sujet et l'objet occupent une place importante dans les discussions de ce mémoire. Puisque l'éco-ontogénèse traite des liens entre l'être humain et l'environnement dans une perspective de développement ou d'ontogénèse, il est normal et prévisible que les propos sur les liens entre le sujet et l'objet occupent ainsi une partie importante. Ces propos se résument à trois grands items : 1) l'identification des **matrices** où le sujet se sent bien, 2) l'identification d'une **orientation privilégiée** en termes de relations sujet-objet et 3) l'identification d'**approches pédagogiques**.

1) Le concept des **matrices** de Pearce (1977/1992), repris explicitement par Shepard (1982) et Sobel (1993, 1995, 1998), et inspirant aussi Chawla (1992) et Hutchison (1998), semble porteur. L'idée de cette matrice comme base offrant de la sécurité est notamment inspirée par les travaux d'Ainsworth dans le domaine de l'attachement. Dans cette optique, le petit enfant est plus nettement attaché à sa mère et à des figures parentales durant la petite enfance. Ces figures sont essentielles à son exploration de l'environnement. L'enfant se lie ensuite à l'environnement et apprend à s'y trouver ou s'y construire une place à lui. Il apprend à être bien dans le monde en dehors de sa famille et à y trouver une terre d'accueil. Les vigoureuses activités physiques dans l'environnement sont entrecoupées de périodes plus solitaires et réflexives où la conscience de soi prend forme. L'adolescence marque un retour plus affirmé sur soi où la personne doit trouver en elle ce qu'elle est, ce qui lui donne sens et direction. Ceci correspond au moratoire psychosocial où la question de l'identité est à l'avant-plan. Dans une perspective éco-ontogénétique, cette identité ne se définit pas exclusivement par rapport à des rôles sociaux mais aussi dans les relations entre soi et le monde. Comme l'exprime bien Shepard, l'adolescent « ne graduera pas hors de ce monde mais dans sa signification » et « avec la fin de l'enfance, débute une étude qui durera toute la vie, une réciprocité avec le monde naturel dont les profondeurs sont sans fin tout comme les siennes » (Shepard, 1982, p. 9, trad. lib.).

2) Hutchison (1998) propose deux **orientations au monde privilégiées** à la petite enfance. La maîtrise et l'immersion ou la séparation et la fusion. Tous les auteurs des thèses analysées traitent de cette forme de différenciation et d'intégration. Hutchison fait de la maîtrise une affirmation de soi pour survivre, pour vaincre l'inertie. Il s'agit par exemple d'apprendre à marcher et d'apprendre à s'exprimer par la parole. Mais il y a aussi des moments d'enchantement et de fusion où les frontières se dissolvent un peu.

L'enfance est marquée par une plus grande autonomie et l'enfant peut jouer dehors plus librement. Il y a une joyeuse exubérance de l'enfant qui joue à tester ses capacités motrices dans le monde. En jouant dans la nature, l'enfant échange avec elle et apprend à se sentir bien dans le monde.

L'adolescent ayant expérimenté cette réciprocité entre lui et le monde, s'ouvre ensuite aux dimensions plus abstraites de cette présence au monde et il s'ouvre aux questions de la finalité. Alors que plusieurs théories du développement traitent de cette dimension dans une perspective intersubjective et sociale, la perspective de l'éco-ontogenèse ajoute la dimension du rapport au monde biophysique. Il s'agit d'une ouverture à une cosmologie où la nature occupe une place importante et où la nature est profondément associée à l'identité de l'individu et à celle de sa société.

3) Pour le petit enfant, une **approche** privilégiée correspond à encourager l'exploration via des histoires et des gestes qui permettent de soutenir ces petites explorations et faire ressentir à l'enfant une empathie face à la nature et aux animaux. La question des objets transitionnels de Winnicott trouve là un écho. Ici, l'agent a un rôle important de support. La vision de Shepard (1982) du petit enfant dans la société de chasseurs-cueilleurs et l'exemple de Rachel Carson (1956/1998) avec son petit neveu Roger sont évocateurs de cette approche.

L'enfant quant à lui explore plus librement l'environnement et la nature. C'est concrètement qu'il se lie au monde dont il explore et manipule la structure. Une éducation relative à l'environnement considérant cette période de l'éco-ontogenèse favorisera alors cette exploration libre où l'enfant se connecte au monde, joue dans le monde et y trouve une terre d'accueil dont il explore les contours.

L'adolescent s'ouvre quant à lui aux dimensions plus abstraites, à celles plus sombres et à celles plus idéologiques. C'est l'âge où le jeune appréhende plus consciemment le cosmos qui est dessiné par le monde adulte et où il se situe à la fois par rapport à ce cosmos et par rapport à son enfance.

En focalisant davantage sur l'enfance et en utilisant la technique de dissociation des notions proposée par Perelman et Olbrechts-Tyteca (1988), nous distinguons une approche générale, nommée « configuration d'appartenance » au monde, contrastée à une « configuration d'aliénation ». Les termes de ces deux configurations sont présentés à quelques endroits du

mémoire (section 12.4). Le tableau 17.1 reprend seulement les termes de la configuration qui est qualifiée et retenue, soit la configuration d'appartenance. Rappelons ici que cette configuration traite à la fois de l'objet et des relations à cet objet.

Limites :

- Il demeure une possibilité de rencontre plus négative et dangereuse entre l'enfant et l'environnement qui pourrait résulter en des accidents et en une association moins appréciative, peut-être même traumatisante.
- Dans la cadre d'une éducation relative à l'environnement en milieu formel, il peut être difficile de permettre aux enfants de jouer plus librement dehors, dans des lieux où la nature occupe une place importante et il peut aussi être difficile d'accommoder les autres termes de la configuration d'appartenance. Ici, l'optique de l'éco-ontogenèse pourrait sembler assez radicalement opposée à la mission et aux finalités de l'institution scolaire actuelle.
- L'optique de l'éco-ontogenèse pourrait même se heurter sérieusement aux conceptions de l'environnement et de l'éducation de nombreux parents qui pourraient surtout insister sur l'instruction et la qualification de l'enfant dans l'optique de les préparer aux tâches productives de l'économie de la société actuelle.

17.4.8 L'agent

Il y a peu à dire sur l'identité de l'agent si ce n'est qu'il s'agit d'un acteur important de l'éco-ontogenèse. L'agent correspond à un réseau de personnes qui va en s'élargissant. Dans une société industrielle, de masse, urbaine et où les signaux de communications humaines sont très nombreux, le nombre de personnes qui agissent comme agents devient très important. Dans une perspective d'éco-ontogenèse, il se pose ici un important défi de cohérence entre l'action de ces divers agents, encore davantage si l'on envisage la thèse de Fromm (1956/1971) reprise par Searles (1960/1986) et Shepard (1982), que nous soyons dans une société aliénée où il y a une rupture entre les êtres humains ainsi qu'entre les êtres humains et la nature. Quoi qu'il en soit, ces multiples agents agissent comme d'importants médiateurs des relations entre le sujet et l'objet.

Limites :

- Une certaine continuité et une certaine cohérence entre la vision des relations au monde des différents agents est difficile à envisager dans la société actuelle. L'objet de l'éco-ontogenèse révèle ici sa complexité et les possibilités de divergences, comparativement à l'apprentissage de la langue et à celui des mathématiques qui correspondent à des objets somme toute assez convergents. L'éco-ontogenèse fait référence à la présence au monde dans toutes ses dimensions multiples. Cette divergence ne rend pas facile la prise en compte de l'éco-ontogenèse à l'école puisque cette dernière tend à se centrer sur des problèmes convergents.

17.4.9 Lien agent-sujet

Pour le petit enfant, la présence sécurisante de la mère est essentielle pour son ontogenèse et elle colore fortement l'éco-ontogenèse. Il s'agit pour l'agent de sécuriser et d'agir comme modèle. L'agent porte au monde l'enfant et le supporte dans ses explorations.

Pour l'enfant, il y a une importance grandissante de relations avec d'autres agents. Cependant cette période correspond à des relations plus intenses avec l'environnement biophysique. L'agent soutient et valide l'exploration libre du sujet. L'enfant observe aussi l'agent comme un modèle dont il apprend, notamment en l'imitant. L'enfant joue avec un monde qui le porte.

Pour l'adolescent, il y a un retour des relations sociales plus intenses. L'agent doit encore soutenir et valider l'adolescent alors que celui-ci vit un moratoire entre l'enfance et l'âge adulte. L'adulte agit comme mentor et il initie aux dimensions symboliques, abstraites, cosmologiques. L'agent porte le sujet vers un nouveau seuil.

L'analyse des écrits du corpus a permis de dégager les grandes lignes présentées ci-dessus en ce qui concerne la comparaison des relations entre l'agent et le sujet durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. L'analyse et les discussions ont permis de dégager quatre autres aspects sur lesquels des énoncés sont formulés : médiation et anxiété, langage, style d'enseignement et mise en projet. La recherche n'a cependant pas permis de produire des énoncés qui discriminent plus finement entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence en ce qui a trait à ces quatre aspects.

Il importe pour l'agent de reconnaître comment il agit comme médiateur des relations entre le sujet et l'objet. Cette médiation comporte une importante dimension affective. L'agent doit ainsi être vigilant en ce qui a trait à ses diverses réactions face à l'objet et aux liens entre le sujet et cet objet. Les échanges entre l'agent et le sujet impliquent aussi d'utiliser la parole. Il importe ici encore pour l'agent de reconnaître que le langage utilisé est une passerelle vers une certaine cosmologie dans laquelle le sujet est socialisé. Le langage témoigne de ce fait d'une certaine vision du monde dont l'agent oublie parfois qu'elle est construite et qu'elle peut être aliénante. Dans cette perspective, même l'objectivisme du regard par les sciences naturelles est considéré comme un subjectivisme.

Les relations entre le sujet et l'objet qui sont valorisées, celles où le sujet explore librement alors qu'il joue dehors, confrontent l'agent à la question du style d'enseignement. Pour l'agent, il importe de connaître les caractéristiques de différents styles d'enseignement et il est utile de connaître son type psychologique afin d'ajuster son style de manière optimale pour l'éco-ontogenèse. À ce défi, s'ajoute aussi celui relatif aux limites de la mise en projet des enfants. Le projet ne serait peut être pas le meilleur véhicule pour l'éco-ontogenèse et il pourrait encourager l'obsolescence accélérée, la rupture, la discontinuité. L'agent doit ainsi proposer des activités ou des projets qui mettent en contact avec la stabilité et avec des ancrages qui transcendent la temporalité éphémère du projet.

Limites :

- Il y a presque une double contrainte dans le prototype en ce qui concerne les liens entre l'agent et le sujet dans l'éco-ontogenèse, entre d'une part, une présence qui supporte et qui valide et, d'autre part, une présence plus effacée qui laisse l'enfant explorer et se lier à la matrice terre.
- Dans le contexte de l'éducation formelle, il serait souhaitable de mieux documenter les liens entre les styles d'enseignement et l'éco-ontogenèse.
- La question de l'initiation porte à controverse puisqu'elle se rapporte à des rituels d'introduction aux dimensions symboliques d'une société dont les membres partagent une vision du monde et qu'elle fait appel à une vision assez unifiée du monde. Or, dans une société qu'on dit plurielle, il y aurait plusieurs visions du monde, plusieurs cosmologies. Cependant, on pourrait tout aussi bien croire que la

mondialisation de l'économie capitaliste impose une certaine vision du monde qui est unifiée, notamment celle de l'économisme qui devient une certaine cosmologie, une possible épistémè.

17.4.10 Lien agent-objet

Tout comme l'analyse des écrits du corpus n'a pas permis d'élaborer beaucoup d'énoncés qui discriminent entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence en ce qui a trait aux liens agent-sujet, cette analyse n'a pas permis de discriminer finement en ce qui a trait aux liens agent-objet. Les énoncés, issus de l'analyse et des discussions, sont en quelque sorte des balises assez générales pour une didactique de l'éducation relative à l'environnement qui se voudrait sensible à l'éco-ontogenèse. Il s'agit de reconnaître que l'objet préconisé d'une éducation relative à l'environnement – et de toute éducation – est une construction sociale. Il importe alors de reconnaître les diverses forces en cause dans la structuration de cet objet. Dans le cas présent, il s'agit de reconnaître les diverses conceptions de l'environnement et de la nature ainsi que les diverses approches qui sont favorisées. À partir d'un tel recul sur l'objet préconisé par certains, il devient plus facile de faire un choix d'objet, d'approches et de stratégies plus appropriés selon différents critères, et dans ce cas-ci, en fonction de l'éco-ontogenèse. La complexité de l'éducation relative à l'environnement – tributaire de l'ampleur de la question de l'éducation et de l'ampleur de la question de l'environnement – appelle à la formation et au perfectionnement continus, à l'échange à l'intérieur de réseaux réflexifs. Cela est vrai d'autant que la question de l'éco-ontogenèse introduit elle aussi un autre élément de complexité. De plus, il faut tenir compte de la fréquence accélérée des réformes de l'enseignement. Cet ensemble concourt à affirmer l'importance de briser l'isolement de l'agent et invite à une forme d'échanges et de confrontations à l'intérieur de divers réseaux.

Limites :

- Il est plus difficile pour les agents d'une société qui ne se reconnaît généralement pas une forte parenté avec l'environnement et la nature, d'envisager une didactique ouverte aux questions de l'éco-ontogenèse.

17.4.11 Le milieu

Une éco-ontogenèse normative où la présence de la nature serait importante, impose des exigences au milieu dans sa double signification : celle écologique de milieu de vie et celle pédagogique de milieu éducatif. En ce qui a trait au milieu de vie, elle signifie la présence au quotidien d'un milieu de vie où la nature peut se déployer assez librement et où elle occupe une place assez importante. Cette même exigence interpelle aussi le milieu entendu dans le sens de l'infrastructure éducative. La maison, l'école et la classe auraient-elles aussi à laisser une place à la nature et à accommoder la configuration d'appartenance?

Limites :

- Les infrastructures résidentielles et les infrastructures éducatives sont actuellement davantage faites en opposition à la nature, dans une optique de contrôle plutôt que dans une optique d'harmonisation.
- La nature sauvage, comprise dans le sens de la « *physis* » tend à occuper une place de plus en plus restreinte dans les villes et dans les campagnes où l'occupation de l'espace est optimisée, rentabilisée. Un certain impératif économique semble avoir préséance sur un « impératif écologique » (Hutchison, 1998).

Tableau 17.1 Éco-ontogenèse et éducation : énoncés selon les composantes et les relations de la situation éducative. Prototype dérivé de l'analyse des thèses de Searles (1960/1986), Shepard (1982), Chawla, (1992, 1998b, 1999), Sobel (1993, 1995, 1998) et Hutchison (1998)

Item		Petite enfance	Enfance	Adolescence
Sujet Chap. IX, X et XIV	Moi	<ul style="list-style-type: none"> • Moi fusionné à la famille et à l'environnement. • Fusion et non différenciation avec l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moi se constituant dans des jeux de réciprocité entre l'enfant et l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Moi s'identifiant à des groupes d'appartenances.
	Attachement social	<ul style="list-style-type: none"> • Forte liaison sociale et attachement à la mère. 	<ul style="list-style-type: none"> • Première séparation avec la famille et quête d'indépendance par rapport à la famille. • Éloignement de la maison et exploration de l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entre l'enfance et l'adulte. • Quête identitaire ressentie et formulée. • Préoccupations intersubjectives et sociales.
	Explorations	<ul style="list-style-type: none"> • Sécurité dans la famille à partir de laquelle débiter une exploration de l'environnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Liens intenses et ludiques avec l'environnement biophysique. • Jeux en solitaire et avec des pairs de même sexe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminution de l'exploration de l'environnement local et retour à une intériorité psychologique et spatiale. • Retour à soi dans son rapport à l'autre dans des groupes mixtes.
Objet Chap. XI, XII, XIV		<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'environnement dans le contexte sécurisant du lien avec la mère ou avec un adulte responsable. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'environnement. • Être chez soi dans le monde en se connectant effectivement et affectivement avec la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer les aspects symboliques et abstraits de son rapport au monde. • Se lier à d'autres êtres humains. • Explorer les aspects plus sombres de la présence au monde.
Lien sujet-objet Chap. XII	Matrice	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice maternelle et familiale. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice terre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Matrice du moi.
	Orientation privilégiée	<ul style="list-style-type: none"> • Fusion et séparation. • Immersion et maîtrise. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jouer dehors. • S'engager activement dans des jeux d'équilibre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter plus abstraitement les questions de l'idéologie, de l'identité, de la cosmologie.
	Approche	<ul style="list-style-type: none"> • Empathie envers les animaux et la nature via les histoires et l'imitation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorer l'environnement et se lier à la nature. • Les représenter. • Exploration des similitudes et des différences entre l'enfant et le monde de la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Traiter des enjeux socio-environnementaux.
	Configuration privilégiée	<p align="center">Activités dans une configuration d'appartenance au monde</p> <p>Activités à l'extérieur, en lien avec le réel, avec le proche, à une échelle locale où sont disponibles des espaces interstitiels et des matériaux modelables et où l'enfant ressent une impression de liberté pour explorer et où il y a de la spontanéité dans des relations avec une nature authentique et avec les lieux. L'emphasis est placée sur l'expérience, sur le familier, sur le jeu, sur ce qui fonctionne bien, sur le présent et dans les cycles de la nature et la phénologie.</p>		

Item		Petite enfance	Enfance	Adolescence
Agent Chap. XIII, XIV		<ul style="list-style-type: none"> • Avant tout la mère et la famille. • Éducateurs dans les services à la petite enfance. 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille et les enseignants du primaire. • animateurs et éducateurs des organisations offrant des services éducatifs et des services de loisirs. 	<ul style="list-style-type: none"> • La famille, les enseignants du secondaire et les adultes de la communauté.
Lien agent-sujet Chap. XIV	Rôle principal	<ul style="list-style-type: none"> • Sécuriser. • Agir comme modèle. • Raconter des histoires qui stimulent une empathie envers la nature. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir et valider les explorations. • Agir comme modèle. • Offrir une impression de liberté. 	<ul style="list-style-type: none"> • Agir comme mentor. • Initier.
	Médiation et anxiété	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître l'importance de la médiation de l'agent dans les liens entre le sujet et l'objet. • Pour l'agent, prendre garde à ses projections et à la communication de son anxiété face à l'environnement et à la nature lors des interactions avec le sujet. 		
	Langage	<ul style="list-style-type: none"> • Être attentif à la question du langage comme une importante passerelle qui permet au sujet d'accéder à une cosmologie. 		
	Style d'enseignement	<ul style="list-style-type: none"> • Pour l'agent, connaître les caractéristiques de différents styles d'enseignement et connaître son type psychologique afin d'ajuster son style de manière optimale pour l'éco-ontogenèse. 		
	Projet	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les limites de la mise en projet pour les petits enfants et les enfants. Proposer des projets qui mettent en contact avec la stabilité et avec des ancrages qui transcendent la temporalité éphémère du projet. 		
Lien agent-objet Chap. XV	Construction sociale de l'objet	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître que l'objet préconisé est une construction sociale. • Prendre conscience de différentes conceptions de l'environnement et de la nature. • Considérer les forces psychologiques, sociales, politiques et économiques qui sont en jeu dans la construction sociale de l'objet préconisé. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les différentes approches ou les conceptions de l'environnement et de la nature et choisir celles qui sont les plus appropriées aux besoins et aux capacités de la personne en développement pour son éco-ontogenèse. 		
		<ul style="list-style-type: none"> • Éviter l'isolement et entretenir des liens avec différents réseaux réflexifs associés aux diverses dimensions de la situation éducative en éducation relative à l'environnement. 		
	Formation			
Milieu Chap. XVI		<ul style="list-style-type: none"> • Valoriser un milieu de vie et un milieu éducatif qui laissent de la place pour le déploiement de la nature et qui peuvent accommoder la configuration d'appartenance. 		

17.5 L'éco-ontogenèse et les autres approches en éducation relative à l'environnement

Cette recherche met en lumière ce qui semble être une dimension fondamentale à l'éducation relative à l'environnement, soit la prise en compte du rapport à la nature et à l'environnement dans le développement humain. Cette recherche offre des éléments théoriques de base pour le développement d'un modèle de la situation éducative qui tient compte des changements dans les relations à l'environnement et à la nature entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence et qui tient compte de la signification développementale de ces liens. Le mémoire met en lumière des fondements théoriques ainsi que des approches à privilégier.

Aussi fondamentale que soit cette dimension qu'est l'éco-ontogenèse, elle apparaît cependant, tant dans ses fondements que dans ses approches, plus difficile à mettre en œuvre dans le milieu scolaire tel qu'il se présente actuellement. Il s'agit là de la conclusion du chapitre XVI, portant sur le milieu, où il apparaît que celui-ci semble plus facilement accommoder la configuration aliénante présentée à la section 12.4. La prise en compte de l'éco-ontogenèse se prêterait ainsi plus aisément, pour l'heure, à d'autres contextes, notamment dans des sites où un milieu naturel est disponible pour accueillir les enfants. Le mémoire met d'ailleurs en évidence l'importance d'une communauté éducative où l'école n'est certes pas le seul milieu éducatif non plus que le seul agent. Il s'agit notamment des parents, des autres membres de la famille, des membres de la communauté et d'une foule d'autres personnes qui influencent les relations à l'environnement du sujet. Le mémoire met aussi en lumière des caractéristiques biophysiques de l'environnement qui semblent soutenir une éco-ontogenèse non aliénante.

Il reste donc à identifier et à développer des manières concrètes de prendre en compte l'éco-ontogenèse, particulièrement en milieu scolaire. Le mémoire met en évidence des fondements théoriques d'une situation éducative mais il reste encore à les rendre opérationnels.

La prise en compte de l'éco-ontogenèse doit notamment être envisagée au regard des autres approches en éducation relative à l'environnement qui sont construites sur diverses approches des relations à l'environnement, par exemple les approches résolutives, holistiques, systémiques et critiques. Rappelons ici que la problématique de ce mémoire a été construite en « problématisant » certaines de ces approches. Il ne s'agit pas de les discréditer mais de les

questionner de manière critique à la lumière de l'éco-ontogenèse. La prise en compte des relations à l'environnement dans le développement humain semble être une dimension fondamentale sans laquelle l'éducation relative à l'environnement pourrait être parfois une agitation de surface. Il reste ainsi à ouvrir des espaces et des moments de dialogue afin que divers acteurs du domaine – chercheurs, éducateurs, didacticiens, parents, enseignants et auteurs de matériel pédagogique, pour n'en nommer que quelques-uns – puissent échanger à propos de fondements et de pratiques en éducation relative à l'environnement.

CONCLUSION

Cette recherche partait du constat que la littérature et les pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement focalisent principalement sur les problèmes d'un environnement appréhendé en termes de ressources pour le développement économique et qu'elles négligent souvent de prendre en considération d'autres dimensions de l'environnement, d'autres dimensions des relations à l'environnement et d'autres dimensions du développement. L'éducation y est souvent réduite à un moyen pour régler les problèmes environnementaux et le discours discrimine souvent très peu entre les préoccupations des adultes et celles des enfants. C'est ainsi que tout le discours sur l'intégration de l'environnement et du développement se résume généralement à entrevoir l'environnement comme un problème de ressources et à envisager le développement comme une croissance économique. La littérature est généralement muette sur d'autres visions de l'environnement et du développement.

Le but de cette recherche était de contribuer au développement des théories et des pratiques dans le domaine de l'éducation relative à l'environnement. Son premier objectif était de dégager des caractéristiques de l'éco-ontogenèse à partir d'une analyse de contenu qualitative d'un ensemble de propositions portant sur les relations à l'environnement dans le développement humain. Son second objectif était de proposer un prototype de la situation éducative afin que les relations à l'environnement dans le développement humain soient prises en compte en éducation relative à l'environnement durant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Ces relations sont considérées avant tout pour l'enfance qui est contrastée avec la période de la petite enfance et celle de l'adolescence. Ce projet de recherche impliquait ainsi d'intégrer des savoirs provenant des domaines du développement humain, de l'éducation et de l'environnement.

Cette recherche théorique a adopté le processus méthodologique de l'anasynthèse. À la suite d'une recension d'écrits sur le thème des relations à l'environnement dans le développement humain, les thèses retenues pour analyse furent celles les plus centrées sur l'éco-ontogenèse, celles proposant un modèle de l'éco-ontogenèse selon les âges, celles proches du monde vécu par le sujet et celles ayant une visée éducative. L'analyse qualitative de contenu des thèses

visait à caractériser le modèle de l'éco-ontogenèse retenu ou développé par les auteurs. La condensation des données a été effectuée en utilisant comme catégories les composantes et les relations de la situation éducative. La thèse de chaque auteur a été expliquée et interprétée à l'aide de nombreuses citations de celle-ci. Chaque thèse a ainsi pu être synthétisée et accompagnée d'un commentaire critique. Cette lecture verticale, où chaque thèse était analysée individuellement, a ensuite été suivie d'une lecture horizontale permettant de comparer les modèles de l'éco-ontogenèse et les propositions des auteurs selon les composantes de la situation éducative. Cette synthèse a soulevé une dizaine d'enjeux plus importants qui ont résulté en des discussions plus substantielles. Ces enjeux concernent surtout les liens entre le sujet et l'objet ainsi que les liens entre l'agent et le sujet, ces liens que Legendre (1983, 1993) nomme respectivement la « relation d'apprentissage » et la « relation d'enseignement ».

Le principal résultat de cette recherche est de proposer le concept d'éco-ontogenèse et de le caractériser pour la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Afin de favoriser la prise en compte de l'éco-ontogenèse en éducation, et plus particulièrement en éducation relative à l'environnement, un prototype de situation éducative a été élaboré. Ce dernier propose une série d'énoncés permettant de différencier les étapes de l'éco-ontogenèse selon les éléments et les relations de la situation éducative. Ces énoncés distinguent la petite enfance, l'enfance et l'adolescence en ce qui concerne les caractéristiques du sujet, celles de l'objet, celles des liens entre le sujet et l'objet, celles de l'agent et celles des liens entre l'agent et le sujet. La recherche n'a cependant pas permis de produire des énoncés différenciant la petite enfance, l'enfance et l'adolescence en ce qui concerne les caractéristiques des liens entre l'agent et l'objet et en ce qui concerne le milieu. Par contre, la recherche a permis de produire des énoncés plus généraux. Elle a notamment permis de caractériser une configuration d'appartenance, se démarquant d'une configuration aliénante. Elle a aussi permis de produire une dizaine d'énoncés portant sur les liens entre l'agent et le sujet, sur les liens entre l'agent et l'objet ainsi que sur le milieu. Cet ensemble d'énoncés fonde un prototype de la situation éducative où les relations à l'environnement dans l'ontogenèse sont pris en compte. Tous ces énoncés sont accompagnés de commentaires relatifs aux limites de la recherche. Il en résulte autant de pistes de recherches, desquelles six sont relevées ici, qui semblent ouvrir sur des enjeux plus importants ou porteurs.

- 1) La question des liens entre l'attachement humain et l'attachement aux lieux et à l'environnement ouvre sur un espace de recherche où le domaine de l'éducation relative à l'environnement pourrait bénéficier d'apports importants en matière de perspectives sur le développement humain et en termes de méthodologie, entre autres en ce qui concerne des indicateurs de qualité de l'attachement humain, tels qu'utilisés par Moss, St-Laurent, Cyr et Humber (2000), qui pourraient éclairer des recherches sur la qualité des liens à l'environnement.
- 2) Les recherches qui traitent des styles d'apprentissage et des styles d'enseignement pourraient éclairer la dynamique de la situation éducative vue sous l'angle de l'éco-ontogenèse.
- 3) Les programmes de type « *Outward Bound* » et leur dynamique particulière semblent offrir des terrains propices à la poursuite de recherches sur l'éco-ontogenèse. Il pourrait s'agir de contextes de recherche aidant à mieux comprendre et caractériser certaines étapes de l'éco-ontogenèse, notamment celles du passage de l'enfance à l'adolescence et de l'adolescence à l'âge adulte.
- 4) La question de la portée et des limites de l'approche pédagogique par projets est aussi un objet de recherche à explorer.
- 5) La configuration d'appartenance contrastée à la configuration d'aliénation à l'aide de la dissociation des notions, pourrait être davantage développée et mieux organisée afin de différencier, si possible, entre la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Validée, une telle configuration pourrait aider à planifier et à évaluer des programmes d'éducation relative à l'environnement.
- 6) Toute la question du langage et de ses représentations sous-jacentes constitue une autre voie de recherche. L'institutionnalisation de l'éducation relative à l'environnement fait appel au choix d'un certain lexique, d'un certain vocabulaire et d'une vision du monde sous-jacente. Piaget résume bien l'enjeu lorsqu'il affirme que « toute langue contient une logique et une cosmologie, et que l'enfant, apprenant à parler dans le même temps ou avant qu'il apprend à penser, pense en fonction du milieu social adulte » (Piaget, 1926/1947, p. XL). Piaget nuance ce propos, mais il résume bien un enjeu fondamental pour l'éducation relative à l'environnement qui nous renvoie à notre présence au monde,

aux modalités de cette présence et à ses finalités. La question de la prépondérance du langage marchand, celui qui ramène tout à des ressources, invite à entreprendre des recherches sémiologiques.

L'ensemble des énoncés ou des éléments théoriques constitue les assises du prototype élaboré à partir d'un processus d'anasyntèse. Ce processus devrait conduire à la production d'un modèle optimal. Poursuivre un tel travail de modélisation permettrait de faire une lecture plus fine de l'éco-ontogenèse et de contribuer plus concrètement à l'enrichissement des théories et des pratiques de l'éducation relative à l'environnement. Cette modélisation devrait éventuellement permettre de situer les étapes de l'éco-ontogenèse au regard de différents domaines du développement humain, par exemple en matière de développement cognitif, conceptuel, affectif, moral, physique, perceptuel et psycho-social. Dès lors, il deviendrait possible d'analyser les prescriptions curriculaires des différentes autorités responsables de l'éducation et de proposer une démarche pédagogique plus sensible aux caractéristiques de l'éco-ontogenèse selon les différents âges de la vie. En termes axiologiques et en fonction de la compréhension de l'éco-ontogenèse résultant de cette recherche, une telle démarche pédagogique contribuerait à recouvrer un être qui reconnaît sa parenté avec l'environnement non humain et qui est en paix avec un monde où la nature occupe une place importante, un être qui prend place dans une société qui conserve des liens avec la nature et qui ne détruit pas la matrice qui le porte tout comme elle porte sa société.

APPENDICE A

Caractéristiques du « courant littérature et environnement » et aperçu de ses contributions possibles en éducation relative à l'environnement

Cet appendice est une adaptation, une révision et un condensé de :

Berryman, T. 1997. « Littérature et environnement : explorer et décrire des relations afin de mieux y œuvrer ». Colloque international - *La recherche en éducation relative à l'environnement: bilan, enjeux, perspectives*. 5 et 6 novembre 1997, Université du Québec à Montréal, Montréal.

Littérature et environnement : cerner le domaine

- Il ne s'agit pas de la place de l'environnement dans la littérature : par exemple le plateau Mont-Royal chez Tremblay.
- Il ne s'agit pas de littérature scientifique, technique et journalistique en matière de sciences de l'environnement : par exemple « *Écodécision* » et « *Franc-Vert* ».
- Il s'agit d'un courant culturel et littéraire ancien, précurseur de l'écologisme et de l'environnementalisme contemporain.
- Ce domaine fait référence à une littérature qui traite des relations entre les êtres humains et l'environnement, plus souvent la nature.
- Ce domaine fait référence à une production littéraire qui explore les diverses dimensions des rapports à l'environnement.
- Ce domaine est avant tout littéraire, ensuite il est environnemental et enfin, il est éducationnel. Il est associé aux départements des langues ou d'études littéraires des institutions de recherche et d'enseignement.
- Production variée : livres et articles de styles variés – fiction, essais, poésie.
- Littérature pour enfants et pour grand public.
- Très forte contribution américaine.

***Certains attributs paradoxaux des écrits associés au
« courant littérature et environnement »***

Attributs paradoxaux, ***qualités émergentes***
(productions exemplaires)

1. Charnel, sensuel, incarné **et** spirituel, intellectuel : ***réflexif***
(Hay, 1998 ; Mills, 1995 ; Sanders, 1993 ; Lopez, 1986, 1994, 1995)
2. Perspective historique **et** phénoménologique, expérientielle : ***réflexive***
(Sanders, 1985, 1993 ; Lopez, 1978, 1986 ; Pyle, 1993)
3. Rationnel **et** émotif, sensitif : ***résonance évocatrice***
(Berry, 2000 ; Lopez, 1978, 1994, 1995 ; Sanders, 1993,)
4. Heureux mélange de sciences **et** d'arts : ***dialogue de savoirs***
(Berry, 1987, 2000 ; Lopez, 1978, 1986, 1994, 1995 ; Sanders, 1985)
5. Incorpore faits **et** intuitions, impressions : ***intégrative et ruminatoire***
(Lopez, 1978, 1994, 1995 ; Sanders, 1985, 1991, 1993)
6. Vision large **et** pouvant aussi être très pointue, précise **et** profonde :
grande attention et ouverture
(Hay, 1998 ; Lopez, 1994, 1995 ; Sanders, 1985, 1993)
7. Évoque la beauté **et** la laideur : ***réalisme et franchise***
(Berry 1992a ; Lopez, 1978, 1986 ; Pyle, 1993 ; Sanders, 1985, 1993, 1995)
8. Nomme les espoirs **et** les désespoirs : ***réalisme et candeur***
(Bass, 1996 ; Berry, 1992a, 2000 ; Sanders, 1985, 1991, 1993)
9. Humble **et** férocement engagé : ***situé, campé, fixé, enraciné***
(Bass, 1996 ; Berry, 1987, 1992a,b)
10. Insistance et démonstration d'un engagement dans le local, dans la communauté **et** prise en considération d'une perspective globale :
situé, campé, fixé, enraciné
(Bass, 1996 ; Berry, 1987, 1990, 1992a,b ; Lopez, 1998b ; Mills, 1995 ; Sanders, 1993, 1995)
11. S'illustre par ses qualités littéraires, sa maîtrise de la langue, ses possibilités **et** ses limites : ***tempérée, mesurée, humble***
(Hay, 1998 ; Lopez, 1986 ; Sanders, 1998)
12. Littérature révélatrice du narrateur : ***authenticité, engagement***
(Mills, 1995 ; Pyle, 1993 ; Sanders 1991, 1993, 1995, 1998)
13. Insistance sur l'importance du sens des lieux, de l'esprit des lieux, du « *sense of place* », du « *genius loci* » : ***topophilie***
(Bass, 1996 ; Berry, 1987, 2000 ; Finch, 1986 ; Hay, 1998 ; Lopez, 1998a ; Pyle, 1993)
14. Littérature vivante où on y ressent toute l'importance de la vie :
biophilie
(Bass, 1996 ; Hay, 1998 ; Lopez, 1978, 1986, 1998a ; Mills, 1995 ; Sanders, 1998)

Contributions possibles du « courant littérature et environnement » à une éducation relative à l'environnement

- Invite à observer, stimule le goût d'observer, d'être attentif à ce qui se produit ici et maintenant.
- Invite à décrire ce présent et nos relations dans celui-ci.
- Invite à aller dehors et à explorer les milieux.
- Développe la capacité à nommer.
- Développe la capacité à dire, à raconter.
- Exerce et stimule la lecture.
- Exerce et stimule l'écriture.
- Invite à décroisonner, à ouvrir et à relier : dialogue des savoirs.
- Invite à s'engager et à prendre le risque de se révéler.
- Invite à communiquer de manière plus personnelle et authentique.
- Sensualise la raison.
- Somatise les idées.
- Invite à communiquer de manière à toucher les gens dans leur être multidimensionnel.
- Favorise la capacité à intégrer et transcender les diverses représentations sociales de l'environnement et de l'éducation.

Œuvres citées dans l'appendice A

- Bass, R. 1996. *The Book of Yaak*. Boston : Houghton Mifflin.
- Berry, W. 1987. *Home Economics: Fourteen Essays*. San Francisco : North Point.
- . 1990. *What Are People for?*. New York : North Point, Farrar, Straus and Giroux.
- . 1992a. « Fidelity ». *Orion*, 12(3), 97-123.
- . 1992b. *Sex, Economy, Freedom & Community: Eight Essays*. New York : Pantheon books.
- . 1995. *Another Turn of the Crank : Essays*. Washington, DC : Counterpoint.
- . 2000. *Life is a Miracle : An Essay Against Modern Superstition*. Washington : Counterpoint.
- Finch, R. 1986. *Outlands : Journeys to the Outer Edges of Cape Cod*. Boston : David R. Godine.
- Hay, J. 1998. *In the Company of Light*. Boston : Beacon Press.
- Lopez, B. 1978. *Of Wolves and Men*. New York : Charles Scribner's Sons.
- . 1986. *Arctic Dreams: Imagination and Desire in a Northern Landscape*. New York : Bantam Books.
- . 1994. « Offshore: A Journey to the Weddell Sea ». *Orion*, 13(1), Hiver 1994, 49-65.
- . 1995. « On the Wings of Commerce: Penguins and Lipstick, Strawberries and Gold – Aloft ». *Harper's*, 291(1745), Octobre 1995, 39-54.
- . 1998a. *About This Life : Journeys on the Threshold of Memory*. Toronto : Random House.
- . 1998b. « Before the Temple of Fire: In the Oregon Woods, Tending the Art of the Inferno ». *Harper's*, 296(1772), Janvier 1998, 35-50.
- Mills, S. 1995. *In Service of the Wild: Restoring and Reinhabiting Damaged Land*. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press.
- Pyle, R. M. 1993. *The Thunder Tree : Lesson from an Urban Wildland*. Boston : Houghton Mifflin.
- Sanders, S. R. 1985. *In Limestone Country*. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press.
- . 1991. *Secrets of the Universe : Scenes from the Journey Home*. Boston : Beacon Press.
- . 1993. *Stayin Put: Making a Home In a Restless World*. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press.
- . 1995. *Writing from the Center*. Bloomington and Indianapolis, IN : Indiana University Press.
- . 1998. *Hunting for Hope : A Father's Journeys*. Boston : Beacon Press.

RÉFÉRENCES

- Abram, D. 1996. *The Spell of the Sensuous : Perception and Language in a More-Than-Human World*. New York : Pantheon.
- Achenbach, J. 1988. « Creeping Surrealism : Does Anybody Really Know What's Real Anymore? » *Utne Reader*, 30, 112-116.
- Antioch New England Graduate School, Department of Education. 2000. *David T. Sobel, M.Ed. Integrated Learning*. [En ligne]. Accès : <http://faculty.antiochne.edu/EDfac/%231163593>. Consulté le 4 mai 2001.
- Archer, Seaden et Associés Inc. 1977. *Gestion des déchets solides*. Préparé pour la Ville de Saint-Laurent.
- ASLE. Voir sous Association for the Study of Literature and Environment.
- Association for the Study of Literature and Environment. 1998. *The ASLE Collection of Syllabi in Literature and Environment*. Association for the Study of Literature and Environment (ASLE). [En ligne]. Accès : <http://www.asle.umn.edu/pubs/collect/collect.html>. Consulté le 17 juillet 2001.
- Baker, B. 1999. « The Dangerous and the Good? Developmentalism, Progress and Public Schooling ». *American Educational Research Journal*, 36(4), 797-834.
- Baldwin, M. (dir. publ.). 1997. *Coming Home : Developing a Sense of Place Education in Our Communities and Schools*. Roger Tory Peterson Institute. Actes du Forum de 1997. Jamestown, New York, 16-17 mai 1997.
- Bellah, R. N., R. Madsen, W. M. Sullivan et S. T. Tipton. 1996. *Habits of the Heart : Individualism and Commitment in American Life*. Édition mise à jour avec une nouvelle introduction. Berkeley, CA : University of California Press. Originellement publié en 1985.
- Berger, P. L. et T. Luckmann. 1966. *The Social Construction of Reality : A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York : Doubleday & Anchor.
- Bergeron, P.-G. 1983. *La gestion moderne : théorie et cas*. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Berk, L. 1998. *Development Through the Lifespan*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.
- Berry, W. 1987. *Home Economics : Fourteen Essays*. San Francisco : North Point.
- Berry, W. 1990. *What Are People for?*. New York : North Point, Farrar, Straus and Giroux.
- Berry, W. 1992a. « Fidelity ». *Orion*, 12(3), 97-123.
- Berry, W. 1992b. *Sex, Economy, Freedom & Community : Eight Essays*. New York : Pantheon.
- Berry, W. 1992c. « The Art of Place ». *New Perspectives Quarterly*, 9(2), 29-34.
- Berry, W. 1995. *Another Turn of the Crank : Essays*. Washington, DC : Counterpoint.
- Berry, W. 1999. « In Distrust of Movements ». *Orion*, 18(3), 15-18.

- Berry, W. 2000. *Life is a Miracle : An Essay Against Modern Superstition*. Washington : Counterpoint.
- Berryman, T. 1990. *La conservation des qualités de la montagne*. Mémoire présenté au Bureau de consultation de Montréal. Document inédit.
- Berryman, T. 1992. *La nature, la science, l'écologie et les enfants : des limites de l'interprétation et des explications*. Extraits de textes recueillis et traduits pour le Centre de la montagne inc. Document inédit.
- Berryman, T. 1993. *La conservation des qualités sauvages de l'espace naturel du collège Jean-de-Brébeuf et le développement des institutions de savoir*. Mémoire présenté au Comité-conseil de l'arrondissement Côte-des-Neiges / Notre-Dame-de-Grâce dans le cadre de l'étude publique du programme de développement de l'École des Hautes Études Commerciales. Montréal, Québec. 30 mars 1993. Document inédit.
- Berryman, T. 1997a. « Ce que j'ai appris en me sauvant du zoo : de l'importance de la nature en éducation. *Sur la montagne*, 13, p. 5 et 18.
- Berryman, T. 1997b. « L'éducation relative à l'environnement : un nom récent pour une longue tradition ». *Sur la montagne*, 13, p. 1, 4 et 8.
- Berryman, T. 1997c. « Littérature et environnement : explorer et décrire des relations afin de mieux y œuvrer ». Colloque international - *La recherche en éducation relative à l'environnement : bilan, enjeux, perspectives*. 5 et 6 novembre 1997, Université du Québec à Montréal, Montréal.
- Berryman, T. 1998. *L'avenir viable, un développement insoutenable en éducation : Dix motifs pour s'y objecter et défendre les qualités de l'éducation et des relations au monde*. Présenté dans le cadre de la « Journée de discussion sur les enjeux contemporains de l'éducation relative à l'environnement ». Université du Québec à Montréal. 17 juin 1998.
- Berryman, T. 1999. « Relieving Modern Day Atlas of an Illusory Burden : Abandoning the Hypermodern Fantasy of an Education to Manage the Globe ». *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 50-68.
- Bertrand, Y. 1998. *Théories contemporaines de l'éducation*. 4^e édition. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Bertrand, Y. et P. Valois. 1992. *École et sociétés*. Laval : Éditions Agence d'Arc.
- Bertrand, Y., P. Valois et F. Jutras. 1997. *L'écologie à l'école : Inventer un avenir pour la Planète*. Coll. « L'éducateur ». Paris : Presses Universitaires de France.
- Besse, J. M. 1997. « Les sens de la nature dans les discours philosophiques ». Dans J. M. Besse et I. Roussel. (dir. publ.). 1997. *Environnement : Représentations et concepts de la nature* (p. 35-50). Coll. « Les Rendez-Vous d'Archimède ». Collection dirigée par Nabil El Hagggar. Montréal et Paris : L'Harmattan.
- Bideaud, J., O. Houdé et J.-L. Pedinielli. 1993. *L'homme en développement*. Collection « Premier Cycle ». Paris : Presses Universitaires de France.

- Birnie Danzker, J. (dir. publ.). 1994. *Dreamings-Tjukurpa : Aboriginal Art of the Western Desert; The Donald Khan Collection*. Munich, Allemagne : Museum Villa Stuck et Prestel-Verlag.
- Blaze Corcoran, P. 1999. « Formative Influences in the Lives of Environmental Educators in the United States ». *Environmental Education Research*, 5(2), 207-220.
- Bonnes, M. et G. Secchiaroli. 1995. *Environmental Psychology : A Psycho-social Introduction*. Londres, Grande-Bretagne : Sage. Originellement publiée en Italien en 1992 sous *Psicologia Ambientale*.
- Bourg, D. 1997. *Nature et technique : essai sur l'idée de progrès*. Coll. « Optiques philosophie » no 220. Paris : Hatier.
- Bourneuf, R. 1997. *Venir en ce lieu*. Montréal : L'instant même.
- Boutin, G. et L. Julien. 2000. *L'obsession des compétences : son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Coll. « Éducation et Éducation spécialisée » Montréal : Éditions Nouvelles
- Boutinet, J.-P. 1993. *Psychologie des conduites à projet*. Coll. « Que sais-je » no 2270. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. 1999a. *Anthropologie du projet*. 5^e édition mise à jour. Coll. « Psychologie d'aujourd'hui ». Paris : Presses universitaires de France. Originellement publié en 1990.
- Boutinet, J.-P. 1999b. *L'immaturité de la vie adulte*. Coll. « Le Sociologue ». Paris : Presses universitaires de France .
- Bowers, C. A. 2001. « How Language Limits our Understanding of Environmental Education ». *Environmental Education Research*, 7(2), 141-151.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burbage, F. 1998. *La nature*. Introduction, choix de textes, commentaires, vade-mecum et bibliographie par Frank Burbage. Coll. « Corpus ». Paris : Flammarion.
- Cahalan, W. 1995. « Ecological Groundedness in Gestalt Therapy ». Dans T. Roszak, M. E. Gomes, et A. D. Kanner (dir. publ.). *Ecopsychology : Restoring The Earth - Healing the Mind* (p. 216-223). San Francisco : Sierra Club Books.
- Calvino, I. 1989. *Leçons américaines : Aide-mémoire pour le prochain millénaire*. Trad. de l'italien par Y. Hersant. Coll. « Folio » no 2410. Paris : Éditions du Seuil. Originellement publié en 1988 sous *Lezioni Americane : sei proposte per il prossimo millennio*.
- Canter, D. (dir. publ.). 1995. *Readings in Environmental Psychology : The Child's Environment*. Londres, Grande-Bretagne : Academic Press, Harcourt Brace & Company.
- Carr, W. et S. Kemmis. 1986. *Becoming Critical : Education, Knowledge and Action Research*. Philadelphia: Falmer Press.
- Carson, R. 1998. *The Sense of Wonder*. New York : Harper Collins. Originellement publié en 1956.
- Casey, E. 1998. *The Fate of Place : A Philosophical History*. Berkely : University of California Press.

- Cassidy, J. 1999. « The Nature of the Child's Ties ». Dans J. Cassidy et P. Shaver (dir. publ.). 1999. *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications* (p. 3-20). New York : Guilford Press.
- Cassidy, J. et P. Shaver (dir. publ.). 1999. *Handbook of Attachment : Theory, Research and Clinical Applications*. New York : Guilford Press.
- Cauvin, P. et G. Cailloux 1994. *Deviens qui tu es*. Barret-le-Bas : Le Souffle d'Or.
- Centrale de l'enseignement du Québec. 1999. *Projet de plate-forme CEQ en Éducation pour un avenir viable (EAV)*. Centrale de l'enseignement du Québec. [En ligne]. Accès : <http://eav.ceq.qc.ca/platerfor/platefor.htm>. Consulté le 28 octobre 1999.
- Centrale des syndicats du Québec. 2001. *Orienter l'école pour un monde écologique, pacifique, solidaire et démocratique*. L'éducation pour un avenir viable et le programme de formation de l'école québécoise. Établissement vert Brundtland et Centrale des syndicats du Québec. Mars 2001. D10976.
- CEQ Voir ci-dessus sous Centrale de l'enseignement du Québec.
- Chanlat, A. et M. Dufour. 1985. *La rupture entre l'entreprise et les hommes : le point de vue des sciences de la vie*. Montréal : Québec / Amérique.
- Charlot, B. 1995. « Les sciences de l'éducation : essai d'épistémologie ». Dans B. Charlot (dir. publ.). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi* (p. 19-37). Paris : ESF.
- Chawla, L. 1992. « Childhood Place Attachments ». Dans I. Altman et S. Low (dir. publ.). *Place Attachment* (p. 63-86). Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press.
- Chawla, L. 1998a. « Research Methods to Investigate Significant Life Experiences : Review and Recommendations. *Environmental Education Research*, 4(4), 383-397.
- Chawla, L. 1998b. « Significant Life Experiences Revisited : A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education*, 29(3), 11-21.
- Chawla, L. 1999. « Life Paths Into Effective Environmental Action ». *The Journal of Environmental Education*, 31(1), 15-26.
- Chevrier, J., G. Fortin, M. Théberge et R. Leblanc. 2000. « Le style d'apprentissage : une perspective historique ». *Éducation et francophonie*, 28(1) printemps-été 2000. Revue scientifique virtuelle de l'Association canadienne d'éducation de langue française. [En ligne]. Accès : <http://www.acelf.ca/revue/XXVIII/articles/02-chevrier.html>. Consulté le 16 août 2001.
- Chouinard, O. et D. Pruneau. 1999. « La notion de communautés responsables comme source d'inspiration pour la recherche en éducation relative à l'environnement ». Avec la collaboration de Djibo Boubacar. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 142-154.
- Cloutier, R. et A. Renaud. 1990. *Psychologie de l'enfant*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- CMED. Voir sous Commission mondiale sur l'environnement et le développement.
- CNUED. Voir sous Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement.
- Coates, P. 1998. *Nature : Western Attitudes Since Ancient Times*. Berkeley : University of California Press.

- Cobb, E. 1977. *The Ecology of Imagination in Childhood*. New York : Columbia University Press.
- Cohen, S. et D. Horm-Wingerd. 1993. « Children and the Environment : Ecological Awareness Among Preschool Children ». *Environment and Behavior*, 25(1), 103-120.
- Colin, V. 1996. *Human Attachment*. New York : McGraw-Hill.
- Commission canadienne pour l'Unesco. 1978. *Pages documentaires 31 : L'Unesco et l'éducation relative à l'environnement*. Ottawa : Canada.
- Commission des Nations Unies pour l'environnement et le développement (CNUED). 1993. *Action 21 : Rapport et programme d'action de la Conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement*. Rio de Janeiro : CNUED.
- Commission mondiale sur l'environnement et le développement (CMED). 1988. *Notre avenir à tous*. Montréal : Éditions du Fleuve et Publications du Québec.
- Conn, S. A. 1995. « When the Earth Hurts, Who Responds? ». Dans T. Roszak, M. E. Gomes et A. D. Kanner (dir. publ.). *Ecopsychology : Restoring The Earth - Healing the Mind* (p. 156-171). San Francisco : Sierra Club Books.
- Cooper Marcus, C. 1992. « Environmental Memories ». Dans I. Altman et S. Low (dir. publ.). *Place Attachment* (p. 87-112). Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press.
- Coriat, B. 1976. *Science, technique et capital*. Coll. « Science ouverte ». Paris : Seuil.
- Creswell, J. 1997. *Qualitative Inquiry and Research Design : Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cronon, W. 1995. « Beginnings – Introduction : In Search of Nature ». Dans W. Cronon. (dir. publ.). 1995. *Uncommon Ground : Rethinking the Human Place in Nature* (p. 23-56). New York : W. W. Norton.
- Crozier, M. et E. Friedberg. 1977. *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.
- CSQ. Voir sous Centrale des syndicats du Québec.
- Culture et Liberté. 1976. *Les travailleurs face au capitalisme*. Paris : Seuil.
- Dansereau, S. (sous la direction de). 1997. *Itinéraire vers la production du mémoire de maîtrise : Guide à l'intention des étudiants de la maîtrise en éducation (M.A.)*. 2^e éd. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.
- Debord, G. 1992. *La société du spectacle*. Coll. «Folio» no 2788. Paris : Gallimard. Originellement publié en 1967.
- De Roose, F. et P. Van Parijs. 1991. *La pensée écologiste : Essai d'inventaire à l'usage de ceux qui la pratiquent comme de ceux qui la craignent*. Coll. « Sciences – éthiques – sociétés ». Bruxelles et Montréal : De Boeck-Wesmael et Éditions du renouveau pédagogique (ERPI).
- Dillon, J., E. Kelsey et A.M. Duque-Aristizábal. 1999. « Identity and Culture Theorizing Emergent Environmentalism ». *Environmental Education Research*, 5(4), 395-405.
- Disinger, J. F. 1984. « Environmental Education Research News ». *The Environmentalist*, 4, 109-112.

- Dovey, K. 1989. « The Quest for Authenticity and the Replication of Environmental Meaning ». Dans D. Seamon et R. Mugerauer. (dir. publ.). *Dwelling, Place and Environment : Towards a Phenomenology of Person and World* (p. 33-49). Réimpression d'un texte originalement publié en 1985. New York : Columbia University Press, Morningside edition.
- Ehrenfeld, D. 1978. *The Arrogance of Humanism*. New York : Oxford University Press.
- Ehrenfeld, D. 1993a. *Beginning Again : People and Nature in the New Millennium*. New York : Oxford University Press.
- Ehrenfeld, D. 1993b. « Pseudocommunities ». *Orion*, 12(4), 5-7.
- Erikson, E. H. 1959. *Enfance et Société*. Neuchâtel, Suisse : Éditions Delachaux et Niestlé. Trad. de l'américain par A. Cardinet. Originalement publié en 1950 sous *Childhood and Society*.
- Erikson, E. H. 1963. *Childhood and Society*. 2^e éd. rev. et augm. New York : W.W. Norton. Originalement publié en 1950.
- Evernden, N. 1985. *The Natural Alien : Humankind and Environment*. Toronto : University of Toronto Press.
- Evernden, N. 1992. *The Social Creation of Nature*. Baltimore : Johns Hopkins University Press.
- Finch, R. 1986. *Outlands : Journeys to the Outer Edges of Cape Cod*. Boston : David R. Godine.
- Foltz, B. V. 1995. *Inhabiting the Earth : Heidegger, Environmental Ethics, and the Metaphysics of Nature*. Atlantic Highlands, NJ : Humanities Press.
- Fondation Charles Léopold Mayer pour le progrès de l'homme. 1997. *Alliance pour un monde responsable et solidaire*.
- Fondation Evergreen. 2000. *La classe verte*. [En ligne]. Accès : <http://www.evergreen.ca/fr/lg/lg.html>. Consulté le 2 mai 2001.
- Fordham, F. 1979. *Introduction à la psychologie de Jung*. Trad. de l'anglais par M.-J. et T. Auzas. Paris : Imago.
- Fromm, E. 1971. *Société aliénée et société saine : du capitalisme au socialisme humaniste – psychanalyse de la société contemporaine*. 2^e éd. rev. Trad. de l'américain pr J. Claude. Coll. « L'université permanente ». Paris : Le courrier du livre. Originalement publié en 1956 sous *The Sane Society*.
- Garnier, C. et L. Sauvé. 1998-1999. « Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement - Conditions pour un design de recherche ». *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions*, 1, 65-77.
- Gaster, S. 1991. « Urban Children's Access to Their Neighborhood : Changes Over Three Generations ». *Environment and Behavior*, 23(1), 70-85.
- Godbout, J. 1989. *Le murmure marchand*. Montréal : Éditions du Boréal. Originalement publié en 1984.
- Godbout, J. 1995. *L'écran du bonheur*. Montréal : Éditions du Boréal. Originalement publié en 1990.

- Goffin, L. 1998-1999. « Pour une recherche en éducation relative à l'environnement "centrée sur l'objet partagé" ». *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions*, 1, 41-63.
- Gohier, C. 1989. « Biologie, psychologie et éducation : évolution? » *Nouvelles études psychologiques*, 3(1), 149-187.
- Gohier, C. 1990. « Biologie et éducation : le paradigme latent » Dans R. Desrosiers (dir. publ.). *Les modèles en éducation* (p. 72-83). Montréal : Noir sur blanc.
- Gohier, C. 1998. « La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation ». *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. 2000. « Le cadre théorique ». Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir. publ.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Goldberg, S., K. Blokland et N. Myhal. 2000. « Le récit de deux histoires : l'attachement, le tempérament et la régulation des émotions ». Dans G. M. Tarabulsy, S. Larose, D. Pederson et G. Moran. (dir. publ.). *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 57-90). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Goldhaber, D. 1988. *Psychologie du développement*. Trad. Marie-Claude Désorcy. Montréal : Éditions Études Vivantes.
- Gough, A. 1999. « Kids Don't Like Wearing the Same Jeans as their Mums and Dads : So Whose "Life" Should Be in Significant Life Experiences Research? ». *Environmental Education Research*, 5(4), 383-394.
- Gough, N. 1999. « Surpassing Our Own Histories : Autobiographical Method for Environmental Education Research ». *Environmental Education Research*, 5(4), 407-418.
- Gough, S. 1999. « Significant Life Experiences (SLE) Research : A View from Somewhere ». *Environmental Education Research*, 5(4), 353-363.
- Grange, J. 1989. « Place Body and Situation ». Dans D. Seamon et R. Mugerauer. (dir. publ.). *Dwelling, Seeing and Designing : Toward a Phenomenological Ecology* (p. 71-84). New York : State University of New York Press.
- Grange, J. 1997. *Nature : An Environmental Cosmology*. Albany, NY : State of New York University Press.
- Greenall Gough, A. 1993. *Founders in Environmental Education*. Geelong, Australie: Deakin University Press.
- Greenway, R. 1995. « The Wilderness Effect and Ecopsychology ». Dans T. Roszak, M. E. Gomes, et A. D. Kanner (dir. publ.). *Ecopsychology : Restoring The Earth - Healing the Mind* (p. 122-135). San Francisco : Sierra Club Books.
- Greenway, R. 1996. « Healing by the Wilderness Experience ». Dans D. Rothenberg (dir. publ.). *Wild Ideas* (p. 182-193). Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Hammond, W. F. 1998. *The Earth as a Problem : A Curriculum Inquiry into the Nature of Environmental Education*. Thèse de doctorat. Simon Fraser University.

- Harper, S. 1995. « The Way of Wilderness ». Dans T. Roszak, M. E. Gomes, et A. D. Kanner (dir. publ.). *Ecopsychology : Restoring The Earth - Healing the Mind* (p. 183-200). San Francisco : Sierra Club Books.
- Harrison, R. 1992. *Forêts : Essai sur l'imaginaire occidental*. Trad. de l'anglais par F. Naugrette. Coll. « Champs », no 218. Paris : Flammarion.
- Hart, E. P. 1981. « Identification of Key Characteristics of Environmental Education ». *Journal of Environmental Education*, 13(1), 12-16.
- Hart, P. 2000. « Requisite Variety : The Problem with Generic Guidelines for Diverse Genres of Inquiry ». *Environmental Education Research*, 6(1), 37-46.
- Hart, P., B. Jickling et R. Kool. 1999. « Starting Points : Questions of Quality in Environmental Education ». *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 104-124.
- Hart, R. 1979. *Children's Experience of Place*. New York : Irvington Publishers, Halted Press, John Wiley & Sons.
- Hart, R., C. Daiute, S. Iltus, D. Kritt, M. Rome et K. Sabo. 1997. « Developmental Theory and Children's Participation in Community Organizations ». *Social Justice*, 24(3), 33-63.
- Harvey, G. D. 1976. *Environmental Education : A Delineation of Substantive Structure*. Thèse de doctorat. Southern Illinois University – Carbondale. ERIC ED 134 451 ou *Dissertation Abstracts International*, 38:611.
- Hiss, T. 1991. *The Experience of Place*. New York : Vintage Books, Random House.
- Hoffman, E. 1992. *Visions of Innocence : Spiritual and Inspirational Experiences of Childhood*. Boston : Shambhala.
- Huberman, A.M. et M. B. Miles. 1991. *Analyse des données qualitatives : Recueil de nouvelles méthodes*. Trad. de l'anglais par C. de Backer et V. Lamongie. Coll. « Pédagogies en développement », Série 3, « Méthodologie de la recherche ». Montréal et Bruxelles : Éditions du Renouveau Pédagogique et De Boeck. Originellement publié en 1984.
- Hungerford, H., R. B. Peyton et R. J. Wilke. 1980 « Goals for Curriculum Development in Environmental Education ». *Journal of Environmental Education*, 11(3), 42-47.
- Hutchison, D. 1998. *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal*. New York : Teachers College Press.
- Hutchison, D. 1999. *Perspectives on Place in Education*. Thèse de doctorat. University of Toronto.
- Jacobi, J. et R. F. C. Hull (dir. publ.). 1970. *C. G. Jung : Psychological Reflections - A New Anthology of his Writings 1905-1961*. Princeton, NJ : Princeton University Press et Bollingen Series XXXI.
- Jardine, D. 2001. « *Physis, Mythos, Logos : An Ecopedagogical Meditation in Two Parts* » EECOM 2001 Meeting. Preliminary program "Telling Our Stories – Raconter nos histoires" 18-20 juillet 2001 Whitehorse : Canadian Network for Environmental Education (EECOM) [En ligne]. Accès : <http://www.taiga.net/ecom2001/program/research.htm>. Consulté le 11 avril 2001.

- Jickling, B. 1987. *The Natural Alien : A Computer Assisted Dialogue Between Author Neil Evernden, Faculty of Environmental Studies, York University And Participants in Education 389 : A Course in Outdoor/Environmental Education. Yukon College*. 15 p. Document inédit.
- Jickling, B. 1991. « Environmental Education, Problem Solving, and Some Humility Please ». *The Trumpeter*, 8(3), 153-155.
- Jickling, B. 1992. « Why I Don't Want my Children to be Educated for Sustainable Development ». *Journal of Environmental Education*, 24(4), 5-8.
- Jickling, B. 1998-1999. « De la nécessité d'une analyse conceptuelle en éducation relative à l'environnement – Réflexions sur le langage de la durabilité ». *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions*, 1, 79-95.
- Jickling, B. 2001. « Environmental Thought, the Language of Sustainability, and Digital Watches ». *Environmental Education Research*, 7(2), 167-180.
- Johnson, D. 1977. *A Quantitative Comparison of Environmental Education, Conservation Education, Outdoor Education, Ecological Education, Environmentalized Education and General Education Based on Goals*. Thèse de doctorat. Michigan State University. ERIC ED 139 672.
- Jung, C. G. 1927. « Mind and Earth ». Dans C.G. Jung. 1964. *Civilization in Transition* (p. 29-49). Trad. R. F. C. Hull. Bollingen Series XX. New York : Pantheon.
- Kahn, P. H. 1999. *The Human Relationship with Nature : Development and Culture*. Cambridge, MA : The MIT Press.
- Kaplan, R. et S. Kaplan. 1989. *The Experience of Nature : A Psychological Perspective*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Khun, T. 1983. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- Kirn, W. et W. Cole. 2001 « What Ever Happened to Play? ». *Time*, 157(17), 38-40. Éd. canadienne. 30 avril 2001.
- Larrère, C. 1997. *Les philosophies de l'environnement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Lasch, C. 1984. *The Minimal Self : Psychic Survival in Troubled Times*. New York : W. W. Norton.
- Leach, J., R. Driver, P. Scott et C. Wood-Robinson. 1995. « Children's Ideas About Ecology 1 : Theoretical Background, Design and Methodology ». *International Journal of Science Education*, 17(6), 721-732.
- Leach, J., R. Driver, P. Scott et C. Wood-Robinson. 1996a. « Children's Ideas About Ecology 2 : Ideas Found in Children Aged 5-16 About the Cycling of Matter ». *International Journal of Science Education*, 18(1), 19-34.
- Leach, J., R. Driver, P. Scott et C. Wood-Robinson. 1996b. « Children's Ideas About Ecology 3 : Ideas Found in Children Aged 5-16 About the Interdependency of Organisms ». *International Journal of Science Education*, 18(2), 129-141.
- Legault, M. 1989. *Le rapport à la nature dans une perspective développementale : une recherche expérientielle sur le thème de la symbolique émergeant d'une recherche de créativité en milieu naturel*. Thèse de doctorat. Faculté des sciences de l'éducation. Université Laval.

- Legendre, R. 1983. *L'éducation totale*. Coll. « Le défi éducatif », no 3. Montréal : Éditions Ville-Marie/Fernand Nathan.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 2^e éd. Coll. «Le défi éducatif». Montréal : Guérin.
- Legendre, R. 1995. *Entre l'angoisse et le rêve*. Coll. « Le défi éducatif », no 1.01. Montréal : Guérin.
- Legendre-Bergeron, M.-F. 1980. *Lexique de la psychologie du développement de Jean Piaget*. Avec la collaboration de Dany Laveault. Chicoutimi : Gaëtan Morin Éditeur.
- Leopold, A. 1982. *A Sand County Almanac : With Essays on Conservation From Round River*. New York : Ballantine Books. Originellement publié en 1949.
- Lessard-Hébert, M., G. Goyette et G. Boutin. 1996. *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. 2^e éd. Montréal : Édition Nouvelles.
- Lindholdt, P. 1999. « Writing From a Sense of Place ». *The Journal of Environmental Education*, 30(4), 4-10.
- Livingston, J. A. 1973. *One Cosmic Instant : A Natural History of Human Arrogance*. Toronto : McClelland and Stewart.
- Livingston, J. A. 1981. *The Fallacy of Wildlife Conservation*. Toronto, Canada : McClelland and Stewart.
- Livingston, J. A. 1986. « Some Reflections on Wildlife and Forest Management ». *The Trumpeter - voices from the Canadian ecophilosophy net work*, 3(3), 24-29.
- Livingston, J. A. 1989. « Nature for the Sake of Nature ». Dans M. Hummel. (dir. publ.). *Endangered Spaces* (p. 236-248). Toronto : Key Porter Books.
- Livingston, J. A. 1992. « Les implications écologiques du caractère impératif de l'immortalité de l'homme ». Trad. de l'anglais par C. Bertrand. *Frontières*, 5(2), 14-17.
- Livingston, J. A. 1994. *Rogue Primate : An Exploration of Human Domestication*. Toronto : Key Porter Books.
- Livingston, J. R. 1989. « The World Conservation Strategy as a Dystopian Vision ». *Undercurrents : A Journal of Critical Environmental Studies*, 1(1), 40-45.
- Lopez, B. 1998. *About This Life : Journeys on the Threshold of Memory*. Toronto : Random House.
- Louv, R. 1991. « Are Today's Kids Detached from Nature? Children Know More About Rain Forests than Neighborhood Woods ». *Utne Reader*, 46, 98-103.
- Low, S. et I. Altman. 1992. « Place Attachment : A Conceptual Inquiry ». Dans I. Altman et S. Low (dir. publ.). *Place Attachment* (p. 1-12). Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press.
- Malinowski, J. et C. Thurber. 1996. « Developmental Shifts in the Place Preferences of Boys Aged 8-16 Years ». *Journal of Environmental Psychology*, 16, 45-54.
- Mandel, E. 1977. *Introduction au marxisme*. Bruxelles : Édition Fonds Léon Leseoil.

- McNamee, A. S. 1995. « Ecological Caring : A Developmental Perspective on the Person/Environment Relationship. Viewpoints. ERIC ED 397 961.
- Meisner, M. 1993. « Wild Words : Nature, Language and Outdoor Education ». *Pathways : The Ontario Journal of Outdoor Education*, 5(6), 5-11.
- MEQ. Voir sous Ministère de l'Éducation du Québec.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *L'Œil et l'Esprit*. Coll. « Folio/Essais ». Paris : Gallimard.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 1980. *Programme d'études primaire : Sciences de la nature*. Direction générale du développement pédagogique. Direction des programmes. Services du primaire.
- Ministère de l'Éducation du Québec. 2001. *Programme de formation de l'école québécoise : éducation préscolaire et enseignement primaire – version approuvée*. Ministère de l'Éducation, 01-00374.
- Moody, D., R. Saint-Jacques, T. Berryman et P. H. Sayad. 1978. *La gestion des déchets : une approche sociale*. Rapport du Groupe de sensibilisation écologiste de la YMCA de Saint-Laurent à la Ville de Saint-Laurent.
- Moore, R. 1990. *Childhood's Domain : Play and Place in Child Development*. Berkeley, CA : MIG Communications. Originellement publié en 1986.
- Moore, R. 1997. « The Need for Nature : A Childhood Right ». *Social Justice*, 24(3), 203-230.
- Moore, R. et N. Cosco. 2000. « Designing Natural Childhoods ». *Earthworm*, 2(1), 2-3.
- Morin, E. 1977. *La Nature de la Nature*. Tome I de *La méthode*. Paris : Seuil.
- Morphy, H. 1998. *Aboriginal Art*. Londres, Grande-Bretagne : Phaidon Press.
- Moss, E., C. Cyr, D. St-Laurent et N. Humber. 2000. « L'attachement aux périodes préscolaire et scolaire et les patrons d'interactions parent-enfant ». Dans G. M. Tarabulsky, S. Larose, D. Pederson et G. Moran. (dir. publ.). *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain* (p. 155-179). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Mourral, I. et L. Millet. 1995. *Petite encyclopédie philosophique*. 2^e éd. Paris : Éditions Universitaires et Éditions Mames.
- Murray, F. B. 1991 « Questions a Satisfying Developmental Theory Would Answer : The Scope of a Complete Explanation of Developmental Phenomena ». *Advances in Child Development and Behavior*, 23, 39-47.
- Nabhan, G. P. 1992. « A Child's Sense of Wildness ». Dans P. Sauer (dir. publ.). *Finding Home : Writing on Nature and Culture From Orion Magazine* (p. 229-236). Boston : Beacon Press.
- Nabhan, G. P. et S. Trimble. 1994. *The Geography of Childhood : Why Children Need Wild Places*. Boston : Beacon Press.
- Nightingale, D. 1982. *Workplace Democracy : An Inquiry Into Employee Participation in Canadian Work Organization*. Toronto : University of Toronto Press.

- Norberg-Schulz, C. 1981. *Genius loci : paysage – ambiance – architecture*. Bruxelles : Pierre Mardaga éditeur.
- Norberg-Schulz, C. 1985. *Habiter : Vers une architecture figurative*. Paris : Electra Moniteur.
- O'Connor, T. 1995. « Therapy for a Dying Planet ». Dans T. Roszak, M. E. Gomes, et A. D. Kanner (dir. publ.). *Ecopsychology : Restoring The Earth - Healing the Mind* (p. 149-155). San Francisco : Sierra Club Books.
- Oelschlaeger, M. 1991. *The Idea of Wilderness : From Prehistory to the Age of Ecology*. New Haven, CT : Yale University Press.
- Olmsted, F. L. 1870. *Public Parks and the Enlargement of Towns*. Cambridge, MA : American Social Science Association, Riverside Press. Réimprimé dans C. E. Beveridge et C. F. Hoffman. (dir. publ.). 1997. *The Papers of Frederick Law Olmsted : Supplementary Series Volume 1 : Writings on Public Parks, Parkways, and Park Systems* (p. 171-205). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Olmsted, F. L. 1881. *Mount Royal, Montreal*. New York : Putnam. Réimprimé dans C. E. Beveridge et C. F. Hoffman. (dir. publ.). 1997. *The Papers of Frederick Law Olmsted : Supplementary Series Volume 1 : Writings on Public Parks, Parkways, and Park Systems* (p. 350-418). Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Oltman, M. 2000. « Developmentally Appropriate Practice in Environmental Education : A Primer ». *Earthworm*, 2(2), 1, 4-5.
- Orellana, I. 1998-1999. « La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : une nouvelle stratégie dans un processus de changements éducationnels ». *Éducation relative à l'environnement : Regards, recherches, réflexions*, 1, 225-231.
- Orellana, I. et S. Fauteux. 2000. « L'éducation relative à l'environnement à travers les grands moments de son histoire ». Dans A. Jarnet, B. Jickling, L. Sauvé, A. Wals et P. Clarkin (dir. publ.). *A Colloquium on the Future of Environmental Education in a Postmodern World ? Proceedings of an On-Line Colloquium held in October 1998* (p. 13-24). Whitehorse : Yukon College et Canadian Journal of Environmental Education.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 1992. *Refonte de l'éducation pour un développement durable*. Dossiers de l'UNESCO sur l'environnement et le développement. Paris : UNESCO.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). 1997. *Éduquer pour un avenir viable : une vision transdisciplinaire pour l'action concertée*. Conférence internationale de Thessaloniki. EPD-97/CONF.401/CLD.1. Novembre 1997.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE). 1976. « La Charte de Belgrade : Un cadre mondial d'éducation relative à l'environnement ». *Connexion*, 1(1), 1-9.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE). 1977. *Conférence intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement : Rapport final*. Organisée par l'UNESCO avec la coopération du PNUE. Tbilissi (URSS), 14-26 octobre 1977.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement (UNESCO-PNUE). 1987. *Stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990*, Congrès UNESCO-UNEP : Environmental Education and Training, Moscou (URSS). Paris : UNESCO.
- Orr, D. 1994. *Earth in Mind : On Education, Environment and the Human Prospect*. Washington, DC : Island Press.
- Orr, D. 1999. « Architecture as Pedagogy ». *Orion Afield*, 3(2), 16-19.
- Outward Bound. 2000. *Outward Bound : Adventure that Last a Lifetime*. Programme 2000. Outward Bound Canada. 32 p.
- Outward Bound. 2001. *Outward Bound Canada*. [En ligne]. Accès : <http://www.outwardbound.ca/>. Consulté le 26 juin 2001.
- Palmer, J. A. et J. Suggate, avec B. Bajd, P. Hart, R. Ho, J.K.W. Ofwono-Orecho, M. Peries, I. Robottom, E. Tsiliki, C. Van Staden. 1998. « An Overview of Significant Influences and Formative Experiences on the Development of Adults' Environmental Awareness in Nine Countries ». *Environmental Education Research*, 4(4), 445-464.
- Palmer, J. A., J. Suggate, I. Robottom et P. Hart. 1999. « Significant Life Experiences and Formative Influences on the Development of Adults' Environmental Awareness in the UK, Australia and Canada ». *Environmental Education Research*, 5(2), 181-200.
- Papalia, D. E. et S. W. Olds. 1989. *Le développement de la personne*. 3^e éd. Trad. F. Forest. Adaptation québécoise L. Goulet. Laval : Éditions Études Vivantes. Originellement publié en 1978.
- Payne, P. 1999. « The Significance of Experience in SLE Research ». *Environmental Education Research*, 5 (4), 365-381.
- Pazer, S. 1989. *The Development of Place Categorization in Children*. Thèse de doctorat. The City University of New York.
- Pearce, J. C. 1982. *L'enfant magique*. Montréal : France Amérique. Trad. de l'anglais par G. Régnier. Originellement publié en 1977 sous le titre *Magical Child*.
- Pearce, J. C. 1992. *Magical Child*. New York : Plume Book, Penguin Books. Originellement publié en 1977.
- Pedersen, L. 1993. *Sixteen Men : Understanding Masculine Personality Types*. Boston : Shambhala.
- Pepper, D. 1989. *The Roots of Modern Environmentalism*. Londres, Grande-Bretagne : Routledge. Originellement publié en 1984.
- Perelman, C. et L. Olbrechts-Tyteca. 1988. *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Peters, F. E. 1967. *Greek Philosophy Terms : A Historical Lexicon*. New York : New York University Press.
- Philippon, D. et G. Hart. (dir. publ.). 1994. *ASLE Handbook on Graduate Studies in Literature and Environment*. The Association for the Study of Literature and Environment (ASLE).

- Piaget, J. 1947. *Les représentations du monde chez l'enfant : avec le concours de onze collaborateurs*. Paris : Presses universitaires de France. Originellement publié en 1926.
- Postman, N. 1979. *Teaching as a Conserving Activity*. New York : Delacorte Press.
- Postman, N. 1992. *Technopoly : The Surrender of Culture to Technology*. New York : Vintage.
- Postman, N. 1994. *The Disappearance of Childhood*. New York : Vintage. Originellement publié en 1982.
- Postman, N. 1995. *The End of Education : Redefining the Value of School*. New York : Vintage.
- Postman, N et C. Weingartner. 1969. *Teaching as a Subversive Activity*. New York : Delacorte.
- Pruneau, D. 1994. « La sensibilité environnementale : nature et développement ». *Bulletin CIRADEM-Québec*, 6(1), 10-17.
- Pruneau, D. 1997. « Le sens du lieu : un concept prometteur en éducation relative à l'environnement ». *Vie pédagogique*, 105, 8-9.
- Reguly, E. 1999a. « Sustainable Development for Sale ». *The Globe and Mail*. Toronto. 8 juin 1999.
- Reguly, E. 1999b. « The Sustainable Development Sham ». *The Globe and Mail*. Toronto. 24 avril 1999.
- Reid, A. et S. Gough. 2000. « Guidelines for Reporting and Evaluating Qualitative Research : What are the Alternatives ». *Environmental Education Research*, 6(1), 59-91.
- Relph, E. 1976. *Place and Placelessness*. Coll. « Research in Planning and Design ». Londres, Grande-Bretagne : Pion.
- Richards, D. et R. S. Siegler. 1984. « The Effects of Task Requirements on Children's Life Judgments ». *Child Development*, 55, 1687-1696.
- Riley, R. 1992. « Attachment to the Ordinary Landscape ». Dans I. Altman et S. Low (dir. publ.). *Place Attachment* (p. 13-55). Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press.
- Rist, G. 1996. *Le développement : histoire d'une croyance occidentale*. Paris : Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
- Rivard, M. 1992. *Le goût de l'eau... et autres chansons naïves*. Disque compact. Audiogram ADCD 10056. Montréal : Les Éditions Sauvages.
- Robottom, I. et P. Hart. 1993. *Research in Environmental Education : Engaging the Debate*. Geelong, Australie : Deakin University Press.
- Rocque, S. 1999. *L'écologie de l'éducation*. Coll. « Le défi éducatif », no 5.02. Montréal : Guérin.
- Rolston III, H. 1994. *Conserving Natural Value*. Coll. « Perspectives in Biological Diversity ». New York : Columbia University Press.
- Roszak, T. 1993. *The Voice of the Earth : An Exploration of Ecopsychology*. New York : Touchstone Book, Simon & Schuster.
- Roszak, T., M. E. Gomes, et A. D. Kanner (dir. publ.). 1995. *Ecopsychology : Restoring The Earth - Healing the Mind*. San Francisco : Sierra Club Books.

- Rubinstein, R. L. et P. A. Parmelee. 1992 « Attachment to Place and the Representation of the Life Course by the Elderly ». Dans I. Altman et S. Low (dir. publ.). *Place Attachment* (p. 139-163). Human Behavior and Environment : Vol. 12, New York : Plenum Press.
- Sachs, W. 1992. « Bygone Splendour : Today the Great Dream of Development Appears Like a Collective Hallucination ». *Edges*, 4(1), 25-26.
- Sachs, W. 1999. *Planet Dialectics : Explorations in Environment and Development*. Halifax, Canada : Fernwood Publishing.
- Sack, R. D. 1992. *Place Modernity and the Consumer's World : A Relational Framework for Geographical Analysis*. Baltimore, MD : Johns Hopkins University Press.
- Sanders, S. R. 1993. *Stayin Put : Making a Home In a Restless World*. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press.
- Sanders, S. R. 1998. *Hunting for Hope : A Father's Journeys*. Boston : Beacon Press.
- Sandlos, J. 1998. « The Storied Curriculum : Oral Narrative, Ethics, and Environmental Education ». *The Journal of Environmental Education*, 30(1), 5-9.
- Sauvé, L. 1992. *Éléments d'une théorie du design pédagogique en éducation relative à l'environnement*. Thèse de doctorat. Université du Québec.
- Sauvé, L. 1996. « Environmental Education and Sustainable Development : A Further Appraisal ». *Canadian Journal of Environmental Education*, 1, 7-34.
- Sauvé, L. 1997. *Pour une éducation relative à l'environnement : Éléments de design pédagogique*. 2^e éd. Coll. « Le défi éducatif », no 5.01. Montréal : Guérin.
- Sauvé, L. 1999. « Environmental Education Between Modernity and Postmodernity : Searching for an Integrating Educational Framework ». *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 9-35.
- Sauvé, L. 2001. *Éducation et environnement à l'école secondaire : modèles d'intervention en éducation relative à l'environnement*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Sauvé, L., T. Berryman et R. Brunelle. 2000. « International Proposals for Environmental Education : Analysing a Ruling Discourse ». Dans V. Papadimitriou (dir. publ.). *Proceedings : International Conference in Environmental Education in the Context of Education for the 21st Century – Prospects and Possibilities* (p. 42-63). Larisa, Grèce 6-8 Octobre 2000.
- Sauvé, L. et C. Garnier. 2000. « Une phénoménographie de l'environnement : réflexions théoriques et méthodologiques sur l'analyse des représentations sociales ». Dans C. Garnier et M. L. Rouquette (dir. publ.). *Représentations sociales et éducation* (p 211-234). Coll. « Éducation ». Montréal : Éditions Nouvelles.
- Savoie-Zajc, L. et T. Karsenti. 2000 . « La méthodologie ». Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir. publ.). *Introduction à la recherche en éducation* (p. 127-140). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Schell, R. E. et E. Hall. 1980. *Psychologie génétique : le développement humain*. 3^e éd. Trad. de l'anglais par A. Chauveau et M. Claes. Montréal : Éditions du renouveau pédagogique.

- Seamon, D. et R. Mugerauer (dir. publ.). 1989. *Dwelling, Place and Environment : Towards a Phenomenology of Person and World*. New York : Columbia University Press/Morningside book. Originellement publié en 1985.
- Searles, H. 1986. *L'environnement non humain*. Trad. de l'anglais par D. Blanchard. Coll. « Connaissance de l'inconscient ». Paris : nrf Gallimard. Originellement publié en 1960.
- Searles, H. 1960a. « Integration and Differentiation in Schizophrenia ». Dans H. Searles. 1965. *Collected Papers on Schizophrenia and Related Subjects* (p. 304-348). New York : International Universities Press.
- Searles, H. 1960b. *The Nonhuman Environment : In Normal Development and in Schizophrenia*. New York : International Universities Press. Monograph Series on Schizophrenia No. 5.
- Sebba, R. 1991. « The Landscape of Childhood : The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes ». *Environment and Behavior*, 23(4), 395-422.
- Sell, J. E. 1983. *Territoriality and Children's Experience of the Neighborhood*. Thèse de doctorat. University of Arizona.
- Sharp, D. 1987. *Personality Types : Jung's Model of Typology*. Toronto : Inner City Books.
- Shepard, F. (dir. publ.). 1999. *Encounters With Nature : Essays by Paul Shepard*. Washington, DC and Covelo, CA : Island Press and Shearwater Books.
- Shepard, P. 1973. *The Tender Carnivore and the Sacred Game*. New York : Charles Scribner's Sons.
- Shepard, P. 1982. *Nature and Madness*. San Francisco : Sierra Club Books.
- Shepard, P. 1996. *The Others : How Animals Made Us Human*. Washington, DC : Island Press.
- Shepard, P. 1999. « Place and the Child ». Dans F. Shepard. (dir. publ.). 1999. *Encounters With Nature : Essays by Paul Shepard* (p. 193-199). Washington, DC and Covelo, CA : Island Press and Shearwater Books.
- Shepard, P. et D. McKinley (dir. publ.). 1969. *The Subversive Science : Essays Towards an Ecology of Man*. New York : Houghton-Mifflin.
- Silver, H. F., R. W. Strong et M. J. Perini. 2000. *So Each May Learn : Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum development (ASCD).
- Simmons. I. G. 1993. *Interpreting Nature : Cultural Constructions of the Environment*. Londres, Grande-Bretagne : Routledge.
- Singer, C. 1990. *Les âges de la vie*. Coll. « Espaces libres » no 8. Paris : Albin Michel. Originellement publié en 1984.
- Smith-Sebasto, N. J. 2000. « Potential Guidelines for Conducting and Reporting Environmental Research : Qualitative Methods of Inquiry ». *Environmental Education Research*, 6(1), 9-26.
- Sobel, D. 1993. *Children's Special Places : Exploring the Role of Forts, Dens and Bush Houses in Middle Childhood*. Tucson, AZ : Zephyr Press.

- Sobel, D. 1995. « Beyond Ecophobia : Reclaiming the Heart in Nature Education ». *Orion*, 14(4), 11-17.
- Sobel, D. 1997. « Take Back the Afternoon : Preserving the Landscape of Childhood in Spite of Computers ». Mai 1997. Dans *Spirituality in Education On Line. Education and the Heart of Learning*. [En ligne]. Accès : <http://www.csf.colorado.edu/sine/inernet/sobel.html>.
- Sobel, D. 1998. *Mapmaking with Children : Sense of Place Education for the Elementary Years*. Portsmouth, NH : Heinemann.
- Soltis, J. F. 1985. *An Introduction to the Analysis of Educational Concepts*. 2^e éd. New York : University of America.
- Sorkin, M. (dir. publ.). 1992. *Variations on a Theme Park : The New American City and the End of Public Space*. New York : Noonday Press.
- Spretnak, C. 1997. *The Resurgence of the Real: Body, Nature, and Place in a Hypermodern World*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Stephen, K. 2000. « Outdoor Play Yard Design Features and Resources of Illinois State University Child Care Center ». *Earthworm*, 2(1), 4-5.
- Strong, M. 1992. « The Grand Re-Orientation : This Is the Chance to Bring Sustainability Into the Center Stage of World Polity ». *Edges*, 4(1), 15-17, 20.
- Suzuki, D. 1997. *The Sacred Balance : Rediscovering Our Place in Nature*. avec A. McConnel, Vancouver, Canada : David Suzuki Foundation, Greystone Books, Douglas & McIntyre.
- Suzuki, D. 2001. *L'équilibre sacré : redécouvrir sa place dans la nature*. En collaboration avec A. McConnel. Trad. de l'anglais par J. C. Gagnon. Montréal : Fides. Originellement publié en 1997.
- Swan, M. 1975. « Forerunners of Environmental Education ». Dans N. McInis et D. Albrecht (dir. publ.). *What makes Education Environmental* (p.4-19). Data Courier et Environmental Educators.
- Sward, L. 1999. « Significant Life Experiences Affecting Environmental Sensitivity of El Salvadorian Environmental Professionals ». *Environmental Education Research*, 5(2), 202-206.
- Tanner, T. 1998. « On the Origins of SLE Research, Questions Outstanding, and Other Research Traditions ». *Environmental Education Research*, 4(4), 419-423.
- Tarabulsky, G. M., S. Larose, D. Pederson et G. Moran. (dir. publ.) 2000. *Attachement et développement : le rôle des premières relations dans le développement humain*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et C. Lessard. 2000. « L'école change, la classe reste ». *Sciences Humaines*, 111, 22-27.
- Terrasson, F. 1997. *La peur de la nature*. 3^e éd. Paris : Sang de la terre. Originellement publié en 1988.
- Thomashow, M. 1995. *Ecological Identity : Becoming a Reflective Environmentalist*. Cambridge, MA : MIT Press.
- Thoreau, H. D. 1997. *Walden*. Introduit et annoté par Bill McKibben. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press. Originellement publié en 1854.

- Thoreau, H. D. 1862. *Walking*. Dans J. Elder (dir. publ.). 1991. *Nature/Ralph Waldo Emerson and Walking/Henry David Thoreau* (p. 69-122). Introduction par John Elder. Coll. « The Concord Library ». Boston : Beacon Press.
- Tieger, P. D. et B. Barron-Tieger. 1992. *Do What You Are : Discover the Perfect Career for You Through the Secrets of Personality Type*. Boston : Little, Brown.
- Tuan, Y. 1977. *Space and Place : The Perspective of Experience*. Minneapolis : University of Minnesota Press.
- Tuan, Y. 1990. *Topophilia : A Study of Environmental Perception, Attitudes and Values*. New York : Columbia University Press Morningside Edition. Originellement publié en 1974.
- Turnbull, D. 1993. *Maps are Territories : Science is an Atlas*. Chicago : The University of Chicago Press. Originellement publié en 1989.
- Uexküll, J. V. 1965. *Mondes animaux et monde humain : suivi de théorie de la signification*. Traduit de l'allemand par P. Muller. Coll. « Bibliothèque Médiations » no 37. Paris : Denoël. Originellement publié sous forme de deux ouvrages en 1934 et 1940.
- UICN. Voir sous Union internationale pour la conservation de la nature et des ressources.
- UNESCO Voir sous Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.
- UNESCO-PNUE. Voir sous Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture et Programme des Nations Unies pour l'environnement.
- Union internationale pour la conservation de la nature et des ressources (UICN). 1980. *Stratégie mondiale de la conservation : la conservation des ressources vivantes au service du développement durable*. UICN, Programme des Nations Unies pour l'environnement (PNUE) et World Wildlife Fund (WWF).
- Vaillancourt, J. 1998. *Évolution conceptuelle et historique du développement durable*. Rapport de recherche préparé par « l'Atelier d'aménagement, d'urbanisme et d'environnement » pour le Regroupement national des Conseils Régionaux de l'environnement du Québec (RNCREQ). Mai 1998.
- Van der Maren, J.-M. 1996. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e éd. Coll. « Éducation et formation », Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. 1999. *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement*. Coll. « Méthodes en sciences humaines ». Bruxelles : De Boeck Université.
- Von Maltzahn, K. E. 1994. *Nature as Landscape : Dwelling and Understanding*. Montréal et Kingston : McGill-Queen's University Press.
- Watzlawick, P. 1984. *Faites vous- même votre malheur*. Trad. de l'anglais par J.-P. Carasso. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P. 1988. *Comment réussir à échouer : Trouver l'ultrasolution*. Trad. de l'anglais par A.-L. Hacker. Paris : Seuil.
- Watzlawick, P., J. H. Beavin et D. D. Jackson. 1972. *Une logique de la communication*. Trad. de l'américain par J. Morche. Paris : Seuil.

- Watzlawick, P., J. Weakland, et R. Fisch. 1975. *Changements : Paradoxes et psychothérapies*. Trad. de l'anglais par P. Furlan. Paris : Seuil.
- Wessel, W. 1999. [Recension du volume *Growing Up Green : Education for Ecological Renewal*, de David Hutchison]. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4, 273-275.
- Wiley, F. 1997. « Introduction ». Dans F. Wiley (dir. publ.). *John Burrough's America : Selections from the Writings of the Naturalist*. Mineola, New York : Dover Publications.
- Wilson, A. 1991. *The Culture of Nature : North American Landscape from Disney to the Exxon Valdez*. Toronto : Between The Lines.
- Wilson, E. O. 1984. *Biophilia*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Wilson, R. A. 1994. « A Framework for Quality ». Dans R. A. Wilson (dir. publ.). *Environmental Education at the Early Childhood Level* (p. 35-48). Troy, OH : North American Association for Environmental Education (NAAEE).